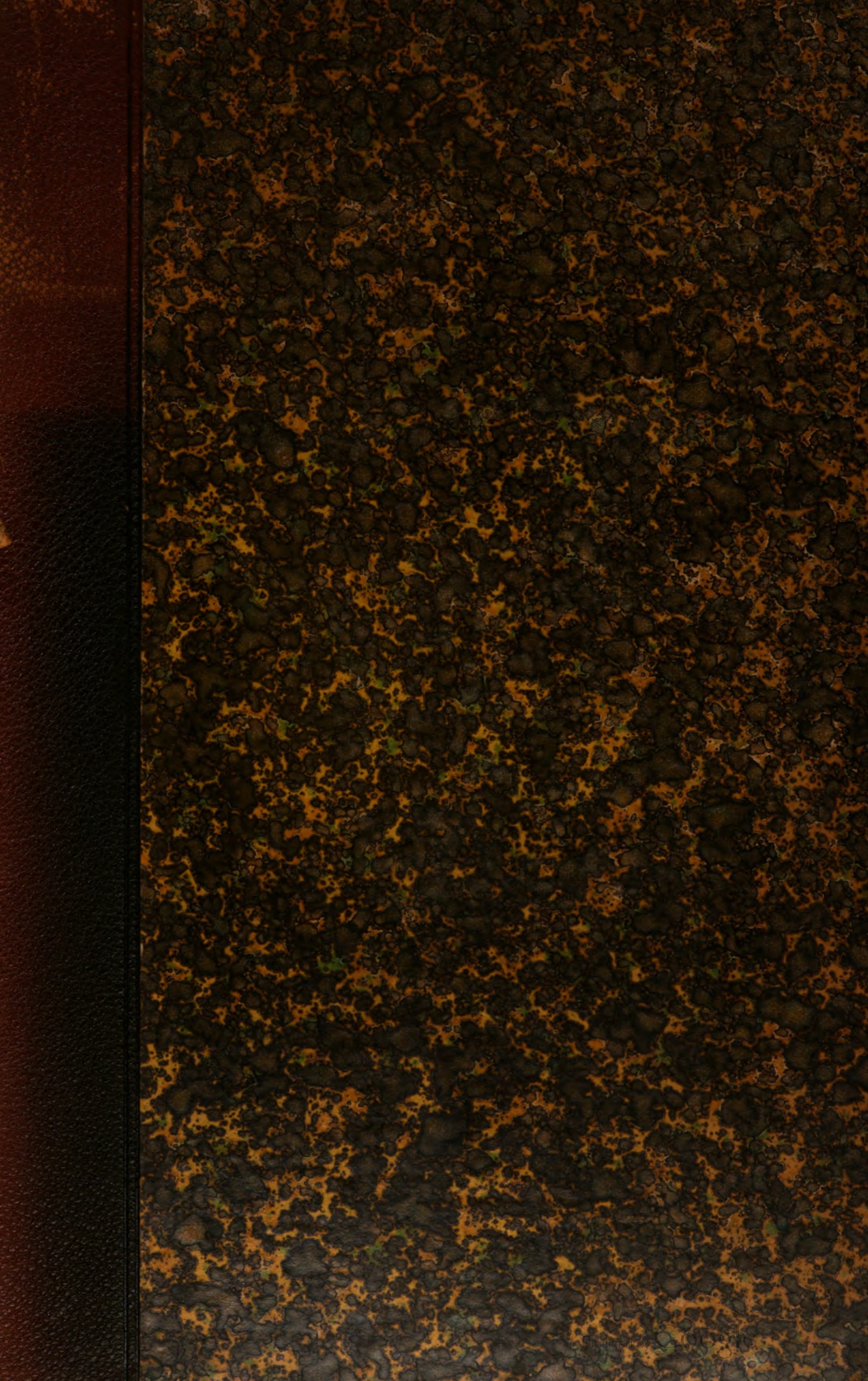



VE
RI
TAS

Allgemeine

Unterrichtslehre.

Im Grundrisse dargestellt

von

Fr. Regener.

Gera.
Druck und Verlag von Theodor Hofmann.
1894.

§ 1. Die Didaktik.

Die Didaktik[1]) oder Unterrichtslehre behandelt

1. den Stoff des Unterrichts, indem sie fragt: Was soll gelehrt werden?
2. die Form des Unterrichts, indem sie fragt: Wie soll gelehrt werden?
3. die Lehrstätten und Lehrpersonen, indem sie fragt: Wo und von wem soll gelehrt werden?

Derjenige Teil der Didaktik, der die Form des Unterrichts behandelt, also die Frage beantwortet: Wie soll gelehrt werden? wird Methodenlehre oder Methodik oder Methodologie genannt. Insofern die Methodenlehre die Grundsätze untersucht, welche für alle Lehrgegenstände gelten, heißt sie allgemeine Methodenlehre; insofern sie die Grundsätze aufstellt, welche für die einzelnen Lehrgegenstände maßgebend sind, wird sie spezielle oder besondere Methodenlehre genannt (Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer).

Hilfswissenschaften der Didaktik sind die Psychologie und Logik; jene, weil sie uns die Gesetze des Seelenlebens kennen lehrt und uns dadurch die Mittel und Wege angiebt, auf dasselbe einzuwirken, diese, weil sie uns die Vorgänge des Denkens aufweist und uns damit lehrt, wie der Unterrichtsstoff darzustellen sei.

I. Abschnitt.

Der Lehrstoff.

A. Ziele des Unterrichts.

§ 2. Lehren und unterrichten.

Was der Unterricht mitteilt, sind Kenntnisse (Religionslehre, Geschichte, Naturkunde u. s. w.), also ein Wissen, oder Fertigkeiten (Schreiben, Zeichnen u. s. w.) also ein Können. Es giebt indes keine Fertigkeit ohne ein Wissen, was bei Fertigkeiten wie Rechnen, Reden, Schreiben, Zeichnen, Singen klar zu Tage liegt; aber auch bei rein körper-

[1]) Griech. didaskein, lehren. Didaktisch, belehrend, lehrhaft, auf einen Lehrzweck gerichtet. Didaktiker, ein der Unterrichtslehre Kundiger.

lichen Fertigkeiten (wie beim Turnen) ist es doch doch immer der Gedanke, der die Bewegungen bestimmt.

Kenntnisse und Fertigkeiten werden gelernt. Das Kind lernt von klein auf durch **Erfahrung** (Anschauung, Beobachtung, Gespräch und **Umgang** (durch Verkehr mit anderen). Diesen **freien Bildungserwerb** erlangt das Kind zwar nicht ohne Mitwirkung anderer, doch ist die Mitwirkung anderer dabei vorwiegend unbeabsichtigt, ja unbewußt. Bei dem eigentlichen Lernen, der **Bildungsarbeit**, bei welcher der Lernende sich einen geistigen Inhalt vollständig und gründlich aneignen will, ist die Mitwirkung anderer (des Lehrers, des Schriftstellers) durchaus bestimmend und ordnend.

Das, was der Schüler lernen will, muß er sich selbstthätig erwerben, muß er durch eigene Arbeit erringen; denn nichts läßt sich fertig in ihn hineingießen. Der Lehrer kann daher dem Schüler die Aneignung des Lehrstoffes nur vermitteln, die wirkliche Aneignung muß der Schüler selbst vollziehen. „Jemand lehren heißt, ihm die Aneignung eines geistigen Inhalts direkt vermitteln." (Willmann). Diese Vermittelung geschieht bei Kenntnissen durch Darstellung derselben, sei es durch den Lehrer allein, sei es durch gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern, bei Fertigkeiten durch Veranlassung von bestimmten Thätigkeiten.[1])

Der **Unterricht** geht über das Lehren hinaus. Er stellt nicht nur den Stoff dar, er übt ihn auch ein, er hilft dem Schüler, ihn zu bewältigen, er verbessert das Fehlerhafte. Der Unterricht übt aber auch eine gewisse Zucht aus, indem er Anordnungen trifft, Aufgaben giebt, das Gelernte überhört und überhaupt dafür sorgt, daß nicht allein gehört, sondern auch gelernt werde. Der Professor der Universität lehrt, er trägt seine Wissenschaft vor; der Schulmann unterrichtet, er lehrt und sorgt zugleich für die Aneignung des Lehrstoffes durch den Schüler. „Der Lehrende macht einen Inhalt des Wissens oder Könnens zugänglich; der Unterrichtende arbeitet ihn in die Köpfe der Schüler hinein." (Willmann).

§ 3. Die allgemeine Aufgabe des Unterrichts.

Der Schulunterricht verfolgt eine doppelte Aufgabe, er will nämlich a) dem Schüler Kenntnis der ihn umgebenden Welt verschaffen und b) die

---

[1]) **Lehren** = wissen machen, eigentlich auf die Spur bringen, in das Geleise (die Wegspur) bringen. Gotisch laisjan, von einem verlorenen Wurzelverbum leisan, betreten; davon die Leise, das Geleise.

Lernen = geistig auffassen, abgeleitet von demselben Wurzelverb leisan. Ich lerne bedeutet ursprünglich: ich habe die Spur betreten, ich weiß.

Unterrichten = durch Mitteilung von Kenntnissen gleichsam geistig bearbeiten, mhd. underrihten = durch Wechselrede zurecht stellen, durch Wechselrede zurecht weisen; zusammengesetzt aus mhd. under in der Bedeutung zwischen und rihten in der Bedeutung „das Wohin eines Dinges bestimmen, es zurecht machen, zurecht stellen" (Weigand).

Unterricht erst nhd. Unterweisen, mhd. underwîsen, Anleitung zu geistiger Auffassung und Kenntnis worin erteilen, urspr. durch Hinüber und Herüber, d. h. Hinüber- und Herüberreden weisen.

ideale Welt in seiner Seele auferbauen. Die den Schüler umgebende Welt ist einerseits das Naturleben, anderseits das Menschenleben. Die ideale Welt, die in der Seele des Zöglings erstehen soll, ist für uns die Welt des Christentums, das von Christus verkündete und erworbene Gottesreich, dessen endliches Erscheinen schon hier auf Erden wir hoffen und glauben, an dessen Verwirklichung mitzuarbeiten wir alle berufen sind. Die Schule pflegt demnach drei Wissensgebiete: Naturkunde, Kunde vom Menschenleben und Religion.

Durch Mitteilung dieser Wissensstoffe will die Schule, so viel es in ihren Kräften steht, den Schüler befähigen, mitzuwirken an der Kulturarbeit der menschlichen Gesellschaft.

Das Wort Kultur gebrauchen wir in einem zweifachen Sinne. Man bezeichnet damit einerseits die Pflege eines Objekts, das durch Pflege vervollkommnet werden kann. So sprechen wir von der Kultur des Ackerbodens, des Waldes, der Obstbäume, des Rindviehes u. s. w. Besonders gebraucht man das Wort von der Pflege des geistigen Lebens des Menschen.

Anderseits bezeichnet der Ausdruck Kultur die Ergebnisse, den Erfolg der Arbeit, die der Mensch auf die Veredlung der Natur und des Menschenlebens verwandt hat. Diese Ergebnisse der Kulturarbeit zeigen sich bei einem Volke in seinen Staatseinrichtungen, in seiner Sittlichkeit, in seinen kirchlichen Veranstaltungen, im Rechte, in Ackerbau und Gewerbe, in der Gesundheitspflege, in Kunst und Wissenschaft, in Ernährung, Kleidung nnd Wohnung, in den Vergnügungen.[1])

In das Kulturleben seiner Zeit und seines Volkes wird der Mensch hinein geboren. Für sich allein ist er nichts, und kann er nichts. Erst die Gesellschaft macht es ihm möglich, sich so zu ernähren, so zu kleiden, so seiner Gesundheit zu pflegen, so Kunst und Wissenschaft zu erwerben, so sich zu vergnügen, so sein Recht zu suchen, so für sein Seelenheil und seinen Seelenfrieden zu sorgen, wie er es thut. Nun aber gilt, was der Dichter sagt:

> Wenn andre vieles um den Einen thun,
> So ist's auch billig, daß der eine wieder
> Sich fleißig frage, was den andern nützt. (Goethe.)

Der Mensch lebt von der Gesellschaft, er muß auch für sie leben. Das ist nicht nur billig, es ist auch notwendig. Weder die Familie, noch die Gemeinde, noch der Staat, noch die Kirche, noch irgend eine Vereinigung kann bestehen, wenn jeder nur die Vorteile ziehen will, die die Gesellschaft bietet, aber für das Gedeihen der Gesamtheit nichts thun mag. Aller Fortschritt der Kultur würde aufhören, wenn der Einzelne für die Gesamtheit nichts leisten wollte. Schon Plato vergleicht den Staat mit einem lebendigen Körper; wie die Leibesglieder Lust und Schmerz teilen, so soll von den Staatsgenossen Wohl und Wehe geteilt

---

[1]) Nach E. Blume (Rein, Pädag. Studien 1882 Nr. 3) zeigt sich die Kultur eines Volkes 1. im staatlichen Leben, 2. im gesellschaftlichen Leben, 3. in Wissenschaft und Kunst, 4. im religiösen Leben, 5. im wirtschaftlichen Leben, (Ackerbau, Handwerk, Handel).



werden. Und die alte Kirchenlehre stellt die gesamte Christenheit als einen Leib, den Leib Christi dar, an dem jeder ein Glied ist.

Es ist deshalb die Aufgabe der Erziehung und damit der Schule, den Zögling hineinzubilden in die gesellschaftlichen Verbände. Die Schule übermittelt dem Schüler die Bildungsstoffe nicht lediglich seines eigenen Nutzens und besseren Fortkommens wegen, sie sieht es vielmehr als ihre Hauptaufgabe an, „daß sie gesellige, religiöse, bürgerliche Bildung vermittele". (Schleiermacher.)

Sie will dem Schüler die Kulturgüter zu eigen machen, die die Väter erworben haben, damit er fähig werde, mitzuwirken an der Erzeugung der Kulturgüter in Familie, Gemeinde, Staat, Kirche und anderen gesellschaftlichen Vereinigungen. „Die Erziehung soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien, geselligen Verkehr, im Erkennen oder Wissen. — Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen." (Schleiermacher.) Dazu soll auch der Unterricht das Seine beitragen.

Damit ist nicht gesagt, daß der Einzelne nun vollständig in der Gesamtheit aufgehen müßte. Jeder Einzelne hat seine besonderen ihm eigentümlichen Anlagen und Kräfte, die gepflegt und entwickelt werden müssen. Aber er hat sie nicht nur für sich empfangen; jeder soll in der Gesellschaft leben und wirken nach seiner besonderen Veranlagung. „Dienet einander ein jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat," spricht der Apostel.

Schon ehe das Kind in die Schule eintritt, hat es durch Erfahrung und Umgang mancherlei kennen gelernt. Es hat Kenntnisse erhalten über die Dinge in Haus und Hof, Garten und Feld, Wiese und Wald, über sein Verhalten zu Eltern und Geschwistern, zu Verwandten und Bekannten, Menschen, Tieren und Sachen. Manche dieser Erkenntnisse hat es selbst gewonnen, andere sind ihm durch gelegentliche Belehrung zu teil geworden. Alles das aber ist planlos und regellos vor sich gegangen. Nun tritt der Schulunterricht ein, der in planmäßiger und geordneter Weise dem Kinde ein Wissen und Können übermittelt, der es zu einem brauchbaren Mitgliede der menschlichen Gesellschaft machen soll. Der Schulunterricht ist keineswegs ein Notbehelf, der nur das zu leisten hat, was eigentlich die Familie leisten sollte und nicht leisten kann; er ist ein notwendiger Faktor der Kulturentwicklung. Zwar lernen wir durch Erfahrung und Umgang unser ganzes Leben hindurch, aber da dieses Lernen völlig regellos und planlos vor sich geht, so wäre durchaus keine Gewähr dafür gegeben, daß das jüngere Geschlecht die Kulturhöhe des älteren erreichte, jedes müßte wieder von vorn anfangen, und von einem Fortschritte, von einer Entwickelung des Menschengeschlechts könnte kaum die Rede sein, wenigstens würde sie sich äußerst langsam vollziehen. Allerdings muß jeder Einzelne thatsächlich von vorn anfangen; aber durch den Schulunterricht wird er viel rascher befähigt, als es ge-

schehen würde, wenn er sich selbst überlassen bliebe, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können. Über die Bedeutung, welche die Volksschule für die Kultur hat, äußert sich Diesterweg in folgender Weise: „Will man die ganze Wichtigkeit des Lehramtes begreifen, so denke man sich einmal sämtliche Volksschulen eines Landes geschlossen und die Jugend ohne Unterricht aufwachsen. Eine völlige Barbarei würde sofort über uns hereinbrechen. Sind die höheren Schulen und Universitäten die Träger der höchsten Kultur, so legen die Volksschulen zu dieser Kultur den Grund. Die Volksschule ist das unentbehrlichste, weil fundamentalste Glied in dem Organismus der öffentlichen Erziehung. Dieser Gedanke soll nur die Gewissenhaftigkeit des Lehrers erhöhen.“

Indes vergesse man nicht, daß die Schule nur ein Faktor in der Kulturentwickelung unter vielen anderen ist. Der Staat, das Heerwesen, die Kirche, die Familie, die Werkstätte, Vereine für Kunst, für Wissenschaft, für Politik, für Vergnügungen, die Litteratur, die Tagespresse u. s. w. wirken mit ihr, und ihr Einfluß ist meist bedeutend größer als derjenige der Schule, die es nur mit Kindern zu thun hat. Das Kind bringt das Haus mit in die Schule, und was diese in Jahren mühsam aufgebaut hat, zerstört das Haus, die Werkstätte, die Fabrik, die Lektüre oft in wenigen Wochen. Man kann die Schule deshalb nicht verantwortlich machen für alle sittlichen und anderen Schäden, die sich im Volke zeigen, obgleich es unter Umständen wahr sein kann, daß ein Bruchteil der Schuld ihr zufällt; man kann auch von der Schule nicht erwarten, daß sie alle im Volksleben sich zeigenden Schäden durch Bearbeitung bestimmter Unterrichtsstoffe oder durch andere Behandlung der Kinder heilen solle, obwohl es wahr ist, daß sie unter Umständen dazu beitragen kann.

Im griechischen und römischen Altertume war der Einzelne nichts, er galt nur etwas als Staatsbürger, Erziehung und Unterricht hatten deshalb den Zweck, aus der Jugend tüchtige Staatsbürger heranzubilden. Im alten Griechenlande war die Erziehung Sache des Staates, und diese selbst national-politisch. Staatsbürger zu sein, war die Bestimmung des Griechen, und darauf wurde die Jugend vorbereitet. Die Römer, ausgezeichnet durch praktisches Organisationstalent, nahmen Kunst und Wissenschaft förmlich in den Staatsdienst, der Unterricht diente ganz dem praktischen Bedürfnisse.

Das Kulturleben des Mittelalters war auf ein ganz bestimmtes Ziel gerichtet: es wollte den Gottesstaat (civitas dei) auf der Erde errichten. In Pädagogik, Kunst und Wissenschaft herrscht deshalb das Religiöse, und die Kloster und Stiftsschulen betrachteten es als ihre Aufgabe, vor allem die künftigen Kleriker heranzubilden.

Auch die Reformatoren und Humanisten wollten tüchtige Staats- und Kirchendiener erziehen, sie schätzen also die Pädagogik wegen ihres Nutzens für Staat und Kirche. In seinem berühmten Sendschreiben vom Jahre 1524 fordert Luther ausdrücklich, daß die Schule vor allem die Diener ausbilde, die Staat und Kirche nötig haben.

Melanchthon spricht wiederholt „vom Nutzen und der Notwendigkeit der Schulen für Staat und Kirche“ und leitet aus dieser Notwendigkeit die Pflicht des Staates ab, für Errichtung und Erhaltung der Schulen zu sorgen.

Aber schon Comenius hat nicht mehr das Ganze, sondern den einzelnen Menschen im Auge. Er will durch die Erziehung erreichen, daß jeder Einzelne zur Weisheit, zur Sittlichkeit und zur Frömmigkeit gelange. Herrschend wurde die Ansicht, daß der Einzelne nicht als Glied der Gesamtheit, sondern für sich zu betrachten sei, in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Der junge Mensch sollte nicht mehr für die Gesamtheit, für Staat und Kirche, erzogen werden, um sein selbst willen wollte man alle seine Kräfte entwickeln, die Glückseligkeit des Einzelnen betrachtete man als den Zweck des Lebens überhaupt und damit auch als den Zweck der Erziehung. „Die Erziehung ist“, sagt Trapp „Bildung des Menschen zur Glückseligkeit.“ Der Mensch sollte weise, fromm und tugendhaft werden, rein um seiner persönlichen Glückseligkeit willen. Diese Auffassung der Pädagogik lag in der ganzen Denkweise jener Zeit begründet. Die Philosophen machten nicht mehr die Gesamtheit sondern den Einzelnen zum Gegenstande ihres Nachdenkens. Alles was sich auf das Glück des Einzelnen bezog, suchte man zu erforschen. Religionslehre, Psychologie, Moral und Pädagogik waren deshalb die Lieblingsfächer jener Zeit. Als Quelle der Erkenntnis aber betrachtete man ausschließlich die Vernunft. Sie galt als ein unmittelbares Geschenk der Gottheit, mit dessen Hilfe man die Wahrheit unmittelbar erkennen könnte. Als Mittel, den Einzelnen zur Glückseligkeit zu führen, sah man deshalb die Aufklärung seines Verstandes an, und der Unterricht konnte nur den Zweck haben, dem Schüler deutliche Begriffe beizubringen. „Der Lichtstrahl“, schreibt Rochow, „den die Übungen im Denken über die junge Seele verbreiten, verscheucht natürlich alle Dummheit, Trägheit und Furcht, die, wie schon weise Griechen sagten, nur eine Tochter der Unwissenheit ist. Auf sie läßt sich auch Religiosität, d. i. kindliche Liebe zu Gott, Neigung für Recht und Wahrheit, wie auf einen Felsen gründen.“ Die Unterrichtsstoffe wurden um der zu erreichenden Glückseligkeit willen auch allein nach dem Gesichtspunkte ausgewählt, daß sie dem Zöglinge nützten; das Nützlichkeitsprinzip war in der Unterrichtspraxis durchaus herrschend. „Lesenlernen“, schreibt Rochow, „ist ein Mittel, sich dereinst aus Büchern unterrichten zu können. Schreibenlernen ist das Mittel, wodurch wir unsere eigenen Gedanken dereinst der Vergessenheit entziehen um solche anderen mitteilen zu können. Rechnenlernen ist das Mittel, wodurch wir uns dereinst vor Betrug im Handel verwahren, auch über alles, wozu Ausgaben gehören, vorher klügliche Maßnahmen ergreifen können.“ Aus der Religion lehrte man deshalb auch nur, was die Moral und damit die Glückseligkeit des Zöglings zu fördern geeignet schien.[1])

---

[1]) Auch die Gesangslitteratur jener Zeit atmet ganz diesen Geist der Glückseligkeit und Nützlichkeit. Von diesem Gesichtspunkte aus wird Gottes Dasein ge-

Den Todesstoß erhielt diese Glückseligkeits- und Nützlichkeitstheorie durch Imanuel Kant und Rousseau. Kant wies nach, daß die Erkenntnis durch die Vernunft ihre Grenzen habe, und daß der Mensch verpflichtet sei, das Gute zu thun nicht seiner eigenen Glückseligkeit wegen, sondern weil es das Gute sei, und das Wohl aller es erfordere. Auch in der Pädagogik trat nun ein Umschwung ein, indem sie als Zweck der Erziehung die Vollkommenheit des Einzelnen hinstellte. Die Pädagogen aus Kants Schule fassen diese Vollkommenheit als Vollkommenheit des sittlichen Charakters. Rousseau will im Gegensatze zu den Pädagogen der Aufklärungszeit, die den Menschen für das Leben bilden wollen, aus seinem Zöglinge einen Naturmenschen machen. Auch sein Ziel ist die Vollkommenheit; aber sie besteht bei ihm in der Entwickelung aller im Menschen vorhandenen (körperlichen und geistigen) Kräfte. Beide Richtungen stimmen aber mit der Aufklärungspädagogik darin überein, daß sie den Zögling nur als Einzelwesen auffassen und keine Rücksicht darauf nehmen, daß er ein Glied der Gesellschaft ist.

Auf diesem Boden steht auch Pestalozzi: Auch bei ihm hat es die Pädagogik allein mit der Ausbildung des Einzelnen zu thun. „Die Menschenbildung und alle ihre Mittel," schreibt er, „sind in ihrem Wesen ewig die Sache des Individuums und solcher Einrichtungen, die sich eng und nahe an dasselbe, an sein Herz und seinen Geist anschließen" (also der Familie). „Sie sind ewig nie Sache der größeren Menschenhaufen" (also der Gemeinde, der Kirche, des Staates.) Die Elementarbildung ist allgemeine Menschenbildung, nicht Volks-, nicht Standes- nicht Nationalbildung. Auch ihm gilt als einziges, ewiges Fundament der wahren Menschenbildung „die Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange ihrer Natur." Diese Kräfte aber sind von dreierlei Art: Es sind Kräfte, die das Herz erheben, sittliche Kräfte, es sind Kräfte des Denkens, Geisteskräfte, es sind endlich Kunstkräfte, Kräfte des technischen Handelns, der Thätigkeit der Hände. Die Quelle der Sittlichkeit und Religiosität aber ist bei ihm nicht der Verstand, sie gehen aus von Glaube und Liebe.[1])

Pestalozzis Pädagogik und Lehrmethode ist besonders durch Diesterweg ausgebaut worden. Nach ihm ist „die Idee der deutschen Pädagogik keine andere und geringere als die Idee der allgemeinen Menschenbildung; sie will den Menschen bilden, in dem Individuum den Menschen herauswachsen lassen und dazu anregen." Die Aufgabe der Erziehung ist „Humanisierung der ganzen Welt bis zu den Juden herab". Der Mensch soll nicht für eine bestimmte Gesellschaft erzogen werden, er soll nur Mensch sein, und ein zum Gehorsam gegen die Gesetze erzogener

---

priesen, die Schöpfung verherrlicht, die Natur und Würde des Menschen besungen, die Unsterblichkeit gerühmt, die Notwendigkeit eines tugendhaften Lebenswandels erwiesen, und das Beharren in der Tugend empfohlen. (Vergleiche z. B. die Nummern 4, 36 und 613, 52, 57, 301, 315 des Braunschweigischen Gesangbuches.) In allen Liedern aber herrscht der nüchterne Verstand.

[1]) Schwanengesang (am Anfange), Lienhardt und Gertrud IV.

Mensch wird in jede Staatsform passen. Der freien oder individuellen Entwickelung des Menschen Schranken ziehen, heißt ihn auf Kosten der allgemeinen Bildung und Menschenwürde formen und abrichten, das dem Menschen von der Natur verliehene Urrecht der Entfaltung seiner Kräfte verkennen. Schule, Kirche und Staat haben sämtlich nur Wert als Mittel zum Zwecke des wahren Menschenlebens. Die Schule ist wesentlich Unterrichtsanstalt; nur dummdreiste und unwissende Schwätzer behaupten, daß es nicht genug sei, das Schulkind zu unterrichten, daß es auch erzogen werden müsse.

Auch Herbart und Ziller nehmen keine Rücksicht auf die Gesellschaft, auch sie haben nur die Ausbildung des Einzelnen an sich im Auge. Als Zweck der Erziehung betrachtet Herbart „die Charakterstärke der Sittlichkeit“, und nach Ziller führt der erziehende Unterricht „nicht zu dem gesellschaftlichen Ganzen hin, dem die Zöglinge in den Jahren ihrer Reife angehören sollen, da er weder für die Bedürfnisse jenes Ganzen, noch für diejenigen Bedürfnisse, welche dereinst die Zöglinge als selbstthätige Glieder desselben empfinden möchten, zu sorgen habe“.[1])

Schon zu Pestalozzis Zeit erwuchs der Einzelpädagogik ein Gegner in Johann Gottlieb Fichte (1762—1814). Alles Unglück des deutschen Vaterlandes ist nach seiner Meinung dadurch entstanden, daß sich sowohl der Regierten als auch der Regierenden eine bis zum höchsten Grade entwickelte Selbstsucht bemächtigt hätte; die Selbstsucht ist die Wurzel aller anderen Verderbtheiten. Geholfen kann nur werden durch eine tüchtige Erziehung der Jugend. Die bisherige Erziehung hat es nur abgesehen auf die Aufklärung des sinnlich berechnenden Verstandes des Einzelnen, der nur allein auf seine eigenen Angelegenheiten bedacht war. Außerdem beschränkt sich die Erziehung auf die sehr geringe Minderzahl der daher sogenannten gebildeten Stände. Die neue Erziehung soll alle umfassen, sie soll aber auch Nationalerziehung sein, Erziehung für die Nation, und so zu einem Erhaltungsmittel der deutschen Nation werden. Dieses Ziel kann die Erziehung nur erreichen, wenn sie aus einer Sache der Familie zu derjenigen des Staates wird. Nur dann bleibt der Zögling vor dem Irrtume bewahrt, daß er nur seines eigenen Wohles wegen lerne. Der Schüler muß sich ein Bild entwerfen von der gesellschaftlichen Ordnung der Menschen, so wie sie nach dem Vernunftgesetze sein soll. Die Zöglinge sollen deshalb ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, damit sie lernen, sich einer geselligen Ordnung einzufügen, und zu der Erkenntnis gelangen, daß der Einzelne im Dienste des Ganzen Mühe und Arbeit freudig übernehmen müsse. So ausgebildet wird der Zögling in dem größeren Gemeinwesen niemals etwas anderes zu sein vermögen als dasjenige, was er in dem kleineren bisher war.[2])

Ähnliche Ziele verfolgte Wilh. Harnisch (1787—1864). Er steht auf den Schultern Pestalozzis. Auch er will die Kräfte des Schülers

[1]) Ziller, Grundlegung § 3.

[2]) Reden an die deutsche Nation 1—3.

entwickeln, aber nicht für allgemeines Menschentum sondern für die Gesellschaften, denen der Zögling angehört. Die Schule ist nicht allein dazu da, daß sie etliche Unterrichtsfächer betreibe, sondern auch, daß der Sinn für das allgemeine Wohl durch das Zusammenleben der Schüler ausgebildet werde. Die Erziehung soll das Kind heranbilden für das Haus, den Staat und die Kirche, die die drei Hauptlebenskreise des Menschen sind. Der Unterricht hat deshalb immer zu beachten, daß der Schüler einem bestimmten Volke und einem bestimmten Staate angehöre und sich daher immer auf des Landes Eigentümlichkeit, des Volkes Wesen und des Staates Einrichtung zu beziehen. Hat der Schüler sich hinreichend Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, so muß er zugleich zugenommen haben an Würde im Hausstande, an Gehorsam gegen die Staatsgesetze, an Liebe zur Kirche und an Treue gegen alle drei Vereine. Dabei soll man aber nicht vergessen, daß der Zögling zugleich Mensch ist, und ihn daher bewahren vor Vergötterung des Vaterlandes und Verachtung der Menschheit und der christlichen Bruderliebe.[1])

Vom Unterrichte einen großen Einfluß auf die Gesamtbildung des Zöglings zu erwarten, ist Schwindelei; der Erziehung dient die Schule vielmehr dadurch, das sie den Schüler zwingt, sich in das Ganze einzufügen, kein Mitglied zu beengen, dem Haupte Gehorsam zu leisten und die Zwecke der ganzen Schule zu fördern.

Auch Schleiermacher (1768—1834) verlangt, daß die Schule nicht nur das Wissen befördere, sondern daß sie auch gesellige, religiöse und bürgerliche Bildung vermittele. — Johann Baptist Graser (1766—1841) findet die Bestimmung des Menschen darin, daß er durch Gesinnung und That das Ebenbild Gottes in seinem Leben darstelle, das ihm eingeborene Göttliche auch in seinem Leben nachweise. Das Leben des Menschen aber, in dem er dieser Bestimmung nachkommen soll, ist ein Leben der Gemeinschaft. Die Hauptgemeinschaft ist der Staat. Indem der Schüler lernt, den Staat als eine göttliche Einrichtung anzusehen, erlangt er den rechten Bürgersinn. Als das umfassende Ziel der wahren Menschenbildung ist indes der kirchliche Sinn zu betrachten, der in dem Streben nach der Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden besteht. Eine allgemeine Menschenerziehung ist ein Unding. Jeder Mensch hat seine besonderen Anlagen, und er kann für sich gar nicht gedacht werden, er muß als ein Teil im Organismus des Staates und der Kirche oder der Menschheit angesehen werden und hat von der Vorsehung schon im voraus mit seiner Individualität seine angewiesene Stelle im ganzen Organismus erhalten. Es ist deshalb des Erziehers Beruf, diese Stelle im Organismus des Ganzen bei der Anschauung der Individualität als Hauptzug mit aufzufassen und die Ausbildung des ganzen Menschen darauf zu berechnen.[2]) Der Unterricht soll deshalb das Leben selbst betrachten, und zwar in der Weise, daß ein bestimmtes Lebensverhältnis, das ein

[1]) Handbuch für das deutsche Volksschulwesen.

[2]) Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung.



organisches Zusammenleben ist, die Grundlage jeder Unterrichtsstufe bildet. Zuerst wird das Wohnhaus mit seinen Bewohnern betrachtet, dann das Gemeindeleben in Stadt oder Dorf, darauf der Distrikt oder Bezirk, der Regierungsbezirk, der Staat, Deutschland, Europa, schließlich die Welt als Ganzes. — Der scharfsinnige und am meisten vergessene Mager (1810—1858) endlich trat mit der ganzen ihm eigenen Entschiedenheit dafür ein, daß die Pädagogik nicht das Bedürfnis des Einzelnen, sondern der Gesellschaft in Betracht zu ziehen habe.

Die Gegenwart steht (infolge des Einflusses von Pestalozzi, Diesterweg, Herbart und Ziller) in der Hauptsache auf dem Boden der Einzelpädagogik. Erst in neuester Zeit hat wieder eine Gegenströmung begonnen. Ausgegangen ist sie von Dörpfeld († 1893) und Willmann. Dörpfeld bezeichnet die Erziehung als das „Vererben der Kulturgüter, welche die Väter oder Vorväter erworben haben." Jeder gesellschaftliche Verband hat für alle gearbeitet, jeder ist durch alle gefördert worden. Jeder Einzelne soll jeder dieser Gemeinschaften angehören und durch alle gefördert werden. Die Erziehung darf nicht nur auf die allseitige Entwickelung der Kräfte des Einzelnen gehen, sie muß nicht minder ihr Augenmerk auf die Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und den Gemeinschaften richten. Der Staat fordert eine patriotische, die Kirche eine religiöse Erziehung, die Volkswirtschaft nützliche Fähigkeiten für das gewerbliche Leben. Willmann erkennt an, daß die Schule eine erziehliche Bedeutung habe, gleichwohl wird die Schule immer zugleich Stoffe (Kenntnisse, Fertigkeiten und Geschicklichkeiten) lehren müssen, die nicht direkt der Erziehung zur sittlichen Charakterstärke dienen, die vielmehr nach verschiedenen Seiten in das Ganze der Gesellschaften eingreifen sollen. Was die Kultur errungen hat, das stellt sich als ein geschichtlich gegebenes Gut dar, das die eine Generation auf die andere vererbt. Die Stätten der geistigen Güterbewegung sind die gesellschaftlichen Verbände: Familie, Kirche, Gesellschaft (im engeren Sinne) und Staat. Die Familie weckt selbst Interessen im Kinde und ermöglicht die Weiterführung der in der Schule erhaltenen Anregungen. Die Gesellschaft erzeugt das ständige Lehrwesen und den lehrenden Stand. Die Kirche pflegt und übermittelt die christlichen Heilsthatsachen und Offenbarungswahrheiten. Der Staat giebt die rechtlichen Formen der Bildungsarbeit, er ist der Verwalter und Schützer des Bildungskapitals. Die Schulen sind jedoch nicht Einrichtungen des Staates, er hat auch die Bildungsarbeit nicht hervorgerufen, er hat beide vorgefunden und fortgeführt. Diese gesellschaftlichen Verbände erwarten von dem Bildungswesen Angleichung des Nachwuchses an die älteren Generationen und Verbesserung der Gesellschaft.[1]) — Gegenwärtig mehren sich die Anzeichen, daß diese Bestrebungen an Raum gewinnen. Es ist aber klar, daß die Sozialpädagogik (wie sie genannt wird), weder ein allgemeines Menschentum noch ein allgemeines Christentum kennt. Sie bildet den Zögling für die Nation und Konfession aus.

[1]) Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 2 Bde. 1882 u. 1889.



§ 4. Die Quellen der Erkenntnis.

Das Wort Erkenntnis bezeichnet zunächst den Akt oder Vorgang des Erkennens und Begreifens; was wir verstehen und begreifen, das haben wir erkannt. Weiter bezeichnet das Wort Erkenntnis das Ergebnis dieses Aktes, das Denkgebilde, das durch das Erkennen in uns entstanden ist. Dieses Denkgebilde kann eine Vorstellung, ein Bild eines Gegenstandes sein, oder ein Begriff, der die wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes oder eines Geschehens (eines Naturgeschehens oder eines Handelns) zusammenfaßt, oder ein allgemeines Urteil (ein allgemeiner Satz, ein Gesetz, eine Regel.)

Nach der Quelle, woraus die Erkenntnis ihren Stoff nimmt, giebt es:

1. **Die empirische,**[1] **die anschauliche Erkenntnis.** Alle menschliche Erkenntnis hebt an mit der Wahrnehmung. Die sinnliche Wahrnehmung lehrt uns die Außenwelt kennen. Der Gesichtssinn vermittelt uns die Raumerfüllung, die Gestalt und die Farbe der Körper. Durch das Gehör erhalten wir Töne aller Art. Der Geruch vermittelt die mannigfachen Geruchsbestimmtheiten, der Geschmack die Geschmacksbestimmtheiten. Durch den Tastsinn lernen wir, wie durch das Sehen, die Raumerfüllung und die Gestalt und außerdem die Temperatur, das Spitze, Runde, Scharfe, Stumpfe, Rauhe und Glatte kennen. Der Muskelsinn endlich vermittelt uns Druck, Gewicht, Schwere (Gravitation), Widerstand. Geruch und Geschmack kommen bei dem Erkennen der Außenwelt am wenigsten in Betracht. (Auf den Gesichtssinn kommen $^9/_{10}$ aller Sinneswahrnehmungen).

Die sinnliche Wahrnehmung macht es uns aber auch möglich, mancherlei Beziehungen (Verhältnisse) zwischen den wahrgenommenen Gegenständen aufzufinden. So können wir die Dinge zählen, sie nach Gestalt, Härte, Farbe u. dergl. vergleichen, wir können sie aneinander messen, ihren Ort im Raume bestimmen, mehrere als ein Ganzes zusammenfassen (z. B. verschiedene Sterne zu einem Sternbilde), wir können die Erscheinungen nach Ursache und Wirkung verknüpfen u. s. w.

Die sinnliche Wahrnehmung ermöglicht es uns ferner, mittelst der Phantasie Gestalten zu bilden, die es in Wirklichkeit gar nicht giebt. So können wir uns Vorstellungen machen von Kentauren, Nixen, Riesen, Zwergen, Drachen u. s. w. Niemand aber vermag sich Dinge und Gestalten auszudenken, deren Elemente nicht aus der sinnlichen Wahrnehmung genommen wären. Die Riesen sind ins Ungeheure gesteigerte Menschen, die Drachen ins Ungeheure gesteigerte Krokodile u. dergl. Engel und Teufel müssen wir uns nach Art der menschlichen Gestalt denken, und die Flügel so wie den Pferdefuß nehmen wir aus dem Tierreiche. Ein Maler kann einen Baum darstellen von Formen, wie sie in der Natur nicht vorkommen; aber die Elemente dieser Formen muß er doch aus dem nehmen, was die sinnliche Wahrnehmung ihm

[1] Empirie = Erfahrung.

geliefert hat, er kann nur die Formen, die die Wahrnehmung bietet, in willkürlicher und phantastischer Weise abändern. Die Sinne sind die einzigen Mittel, durch die der Mensch sich die Kenntnis der ihn umgebenden Welt verschaffen kann, und er hat keine Erkenntnis von ihr als diejenige, welche die Sinne ihm gewähren. Und was der Mensch auch erdenken mag, er vermag es immer nur zu denken nach der Art dessen, was er durch die Wahrnehmung erfahren hat. Daher der alte Satz: Nichts ist im Verstande, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist.

Die sinnliche Wahrnehmung liefert uns mancherlei Vorstellungen. Wer das Schloß in Braunschweig betrachtet hat, der behält ein mehr oder weniger genaues Bild davon im Gedächtnisse, auch dann noch, wenn die Eisenbahn ihn viele Meilen weit hinweg geführt hat. Daß das Bild, welches ich jetzt betrachte, dasjenige des Kaisers Friedrich ist, erkenne ich nur dadurch, daß ich das Bild dieses Fürsten im Gedächtnisse habe. Ebenso bleiben uns Gedächtnisbilder von dem, was in der Natur geschieht: vom herabfallenden Regen, vom niederrieselnden Schnee, vom heraufziehenden Gewitter, vom zuckenden Blitze. Endlich bilden wir Vorstellungen von Handlungen lebender Wesen. Wir können uns vorstellen, wie das Pferd den Wagen zieht, wie der Jäger auf den Hasen anlegt, wie der Freund von uns Abschied nimmt.

Die sinnliche Wahrnehmung liefert uns ferner Begriffe. Der Begriff Eiche umfaßt etwa die Merkmale: Kätzchenbaum, Becherfrüchtler, Blätter, buchtig und lederartig, Stamm 30—50 m, mit rissiger Borke. Der Begriff Feldspat enthält die Merkmale: blättrig brechende Steine, bestehend aus Kieselerde, die mit Thonerde oder einem Alkali (Kali, Natron oder Kalk) zu einem Doppelsalze vereinigt ist. Daß die Sache sich so verhält, wissen wir nur vermöge der sinnlichen Wahrnehmung.

Die sinnliche Wahrnehmung ermöglicht es uns, Urteile zu fällen. Daß die Rose rot und der Himmel blau ist, daß der Hund bellt, der Stein schwer ist, der Dorn sticht, die Biene summt, das Veilchen duftet, wissen wir nur aus der sinnlichen Wahrnehmung. Wieviel $4 + 3$ oder $3 \cdot 3$ ist, können wir nur dadurch erfahren, daß wir diese Operation an konkreten Dingen vornehmen und nun zählen. Nur aus der Erfahrung wissen wir, welche Erscheinungen als Ursache und Wirkung aufeinander folgen, z. B. daß Brot den Hunger stillt, Wasser den Durst löscht, der Regen naß macht, der Magnet Eisen anzieht, Italien eine Halbinsel ist, die Bewohner Südafrikas schwarz sind.

Neben der sinnlichen Wahrnehmung der Außenwelt giebt es für den Menschen noch eine andere Art der Wahrnehmung, nämlich die Selbstwahrnehmung, die Wahrnehmung unseres eigenen Seelenlebens nach seinen drei Richtungen des Denkens, Fühlens und Wollens. Da wir uns nur das wirklich vorstellen können, was eine Gestalt hat, das Denken, Fühlen und Wollen aber gestaltlos ist, so können wir es uns nicht vorstellen, uns kein Bild von ihm machen. Nicht die Freude und den Schmerz können wir uns vorstellen, sondern nur einen Menschen, wie er Freude und Schmerz empfindet. Nicht die Furcht, nicht das Gottvertrauen ver-

mögen wir vorzustellen, sondern nur einen Menschen, der sich fürchtet, der Gott vertraut. Die Selbstwahrnehmung liefert daher nur Urteile, z. B. mich hungert, ich bin traurig, ich will spazieren gehen. Was aber der Hunger, die Traurigkeit, das Wollen sei, vermag niemand zu sagen. Nur durch Selbstwahrnehmung erkennen wir, in welcher Verbindung Denken, Fühlen und Wollen stehen, daß z. B. die Vorstellung eines gewissen Gegenstandes in uns die Lust erzeugt, ihn zu besitzen, und diese Lust uns zum Wollen und Handeln führt.

Die Wissenschaft gebraucht die beiden Ausdrücke Wahrnehmen und Anschauen in der Regel als gleichbedeutend. Die Didaktik pflegt von der Wahrnehmung die Anschauung zu unterscheiden. Sie versteht dann unter Anschauung einerseits das sorgfältige Beobachten und anderseits die durch eine solche Beobachtung erzeugte klare und genaue Vorstellung eines Gegenstandes oder eines Vorganges außer uns oder in uns.[1])

2. **Die rationale[2]) oder Vernunft-Erkenntnis.** Eine rationale Erkenntnis ist diejenige, die wir aus Begriffen durch bloßes Nachdenken gewinnen. Während die Anschauung unmittelbare Erkenntnisse liefert, so ist die rationale mittelbar, nämlich durch Begriffe vermittelt. Es handele sich z. B. darum, zu bestimmen, was das Recht sei. Wir können in folgender Weise schließen: Das Recht wird vom Gesetze geregelt. Dieses stellt die Rechtsbefugnis fest, d. h. was ich thun und lassen darf. Das Recht stellt aber auch die Rechtspflicht fest, d. h. was ich leisten muß. Beides beschränkt meine Freiheit zu dem Zwecke, daß die Freiheit meiner Mitmenschen nicht gefährdet werde. Das Recht ist demnach die Einschränkung der Freiheit des Einzelnen, damit die Freiheit aller möglich sei. Wenn wir den Begriff Lüge bestimmen wollten, so könnten wir in dieser Weise schließen: Die Lüge ist das Gegenteil von Wahrheit. Wir reden die Wahrheit, wenn unsere Aussage mit den Thatsachen übereinstimmt, folglich lügen wir, wenn unsere Aussage den Thatsachen nicht entspricht. Es ist aber möglich, daß wir eine falsche Aussage machen, weil wir die Sache nicht besser kennen, also im Irrtume. Dann lügen wir nicht. Demnach ist es ein Merkmal der Lüge, daß man weiß, daß die Aussage falsch ist. Also ist die Lüge eine mit Wissen gethane Aussage, die mit den Thatsachen nicht übereinstimmt.

In gleicher Weise, nämlich durch Schlüsse, gelangen wir rein durch Nachdenken zu allgemeinen Sätzen. Wie dividiert man einen Bruch mit einer ganzen Zahl? Wir schließen: Durch Division wird der Wert des Bruches um so viel mal verringert, als der Divisor Einheiten zählt. Nun wird der Wert des Bruches verringert sowohl durch Verkleinerung des Zählers als auch durch Vergrößerung des Nenners.

---

[1]) Die anschauliche Erkenntnis wird auch als intuitive, die Anschauung als Intuition bezeichnet. Meist jedoch versteht man unter Intuition nicht die sinnliche Anschauung, sondern die Vernunftanschauung, die unmittelbare Erkenntnis (Gefühl, Glaube), daß etwas so sei, im Gegensatze zur Verstandserkenntnis durch Beweise.

[2]) rational = vernunftgemäß, von ratio = Vernunft.



Man dividiert daher einen Bruch durch eine ganze Zahl, indem man den Zähler verkleinert oder den Nenner vergrößert, und zwar so viel mal, als der Divisor Einheiten zählt.

Die Fallgesetze können rein durch Schließen gewonnen werden. Die Schwere wirkt in jedem Augenblicke des Falles in derselben Weise, die Bewegung der fallenden Körper muß deshalb gleichförmig beschleunigt sein. Beträgt die Geschwindigkeit nach der ersten Fallsekunde g, so wird sie nach 2, 3, 4 .... t Sekunden 2g, 3g, 4g ... tg betragen, d. h. die Geschwindigkeit eines frei fallenden Körpers ist stets der verflossenen Fallzeit proportional. Zu Anfang der ersten Sekunde ist die Geschwindigkeit gleich 0, am Ende derselben ist sie g. Da nun die Geschwindigkeit gleichförmig zunimmt, so muß der in der ersten Sekunde durchfallene Raum so groß sein, als ob sich der Körper mit der mittleren Geschwindigkeit zwischen 0 und g also $^1/_2$ g bewegt hätte. Er hat also den Raum $^1/_2$ g durchlaufen. Durch gleiche Schlußfolgerungen findet man, daß der Körper nach 2, 3, 4 ... t Sekunden einen Raum von $2 \cdot g/_2$, $3 \cdot 3\, g/_2$, $4 \cdot 4\, g/_2 \ldots t^2\, g/_2$ durchläuft. Die Fallräume verhalten sich also wie die Quadrate der Zeiten.

Euklid leitet seine geometrischen Sätze auf rationellem Wege ab, jedoch mit einigen Ausnahmen. Aber gerade diese Ausnahmen zeigen, daß man schließlich bei rationellen Erkenntnissen doch auf die Anschauung zurückgreifen muß. Sehr viele Sätze gehen von den Winkeln an Parallelen aus. Aber daß korrespondierende Winkel an Parallelen gleich sind, läßt sich nur mittelst der Anschauung zeigen, und nur die Anschauung lehrt uns, welche Bewandtnis es mit parallelen Linien hat. Ebenso läßt sich die Kongruenz der Dreiecke nur durch Anschauung zeigen, und die Beweise für die Kongruenzsätze berufen sich deshalb auf sie. Bekannt ist, daß die Axiome, die allgemeinen Grundsätze der Mathematik, eines Beweises weder fähig noch bedürftig sind; sie sind unmittelbar gewiß, d. h. ihre Wahrheit wird anschaulich erkannt. Und wie die Mathematik, so beruht jede Wissenschaft zuletzt auf Sätzen von anschaulicher Gewißheit. Ja, jeder rationellen Ableitung von Begriffen und Sätzen liegt die Anschauung zu Grunde. Daß das Gesetz Rechtsbefugnisse und Rechtspflichten bestimmt, kann ich nur aus einzelnen Fällen wissen, und daß der Wert eines Bruches durch Verkleinerung des Zählers und Vergrößerung des Nenners verringert wird, muß ich irgend einmal an bestimmten Beispielen erkannt haben.[1])

3. **Die historische Erkenntnis.** Unter historischer Erkenntnis verstehen wir die Auffassung nicht gegenwärtiger Gegenstände durch Mitteilung

---

[1]) Unter Spekulation (eigentlich Anschauung, Betrachtung) versteht man die Erforschung eines Erkenntnisinhaltes, der die gemeine Erfahrung übersteigt. So sind z. B. die Theorien vom Lichtäther und den Atomen durch Spekulation gewonnen. Das Spekulieren muß jedoch die allgemeinen Denkgesetze als Normen anerkennen, es darf nicht wider die Erfahrung sein, auch nicht Stoffe und Kräfte bestimmen, für die die Erfahrung keinen Anhalt bietet, sonst gerät man, wie Kant sagt, in lauter Hirngespinste.



anderer. In dieser Weise empfangen wir einen sehr großen Teil dessen, was wir lernen. Wir hören oder lesen dann nur Worte, und den geistigen Inhalt, den sie ausdrücken, machen wir uns dadurch zu eigen, daß wir sie verstehen. Dieses Verstehen erfordert, daß wir durch innere Anschauung die fehlende Wahrnehmung ersetzen. Mit den gehörten oder gelesenen Worten müssen wir die Anschauungen verknüpfen, die wir bereits haben, nur aus diesen heraus können wir das Buch oder die Rede verstehen. Fremde Städte, Gebirge, Landschaften, Ereignisse früherer Zeit oder an fremden Orten geschehene kann man sich nur vorstellen nach Art der Städte, Gebirge, Landschaften, Ereignisse, die man gesehen hat. Wird uns z. B. ein Gebirge beschrieben, so schaffen wir uns ein geistiges Bild von ihm von den Vorstellungen aus, die wir von einem angeschauten Gebirge in der Seele tragen, nur daß wir etwa die Berge höher, die Felsen schroffer, die Flüsse wilder denken. Wer nie ein Gebirge gesehen hat, der muß sich die Vorstellung eines solchen mittelst der Hügel und Forsten errichten, die die Heimat bietet.

Aus dem allen geht hervor, daß die Wahrnehmung, die sinnliche und die innere Anschauung, die Grundlage aller Erkenntnis ist. „Alles Denken muß sich, sei es geradezu oder im Umschweife zuletzt auf Anschauungen beziehen, weil uns auf andere Weise kein Gegenstand gegeben werden kann.“ (Kant.) Nur durch die Anschauung erhalten wir die Stoffe unseres Denkens. Die Anschauung gewährt immer die sicherste Erkenntnis eines Gegenstandes, keine Beschreibung mit Worten vermag sie zu ersetzen. Was wir bei der Anschauung mit einemmale übersehen, das zählt uns die Beschreibung nach und nach zu. Das Auge hat den Gegenstand beständig vor sich, es kann ihn immer wieder überlaufen, dem Ohre dagegen geht manches verloren, und aus dem, was das Gedächtnis festhält, müssen wir uns nun das Bild des Gegenstandes entwerfen, und das können wir nur mittelst der Anschauungen, die wir schon besitzen. Kein Begriff, kein allgemeiner Satz hat für uns Wert, wenn wir ihn nicht aus der Anschauung gewonnen haben oder auf die Anschauung zurückführen können. „Begriffe ohne Anschauung sind leer,“ sagt Kant.

Unterrichte anschaulich! ist deshalb eine der ersten Forderungen an den Lehrer, eine Forderung, der der Unterricht unter allen Umständen gerecht werden sollte. Wenn auch Comenius und Rousseau für die Anschaulichkeit des Unterrichtes schon eingetreten sind, so ist es doch das Verdienst Pestalozzis, das Prinzip der Anschauung zuerst für allen Unterricht geltend gemacht zu haben: Aller Unterricht muß anschaulich sein, jede Erkenntnis muß von der Anschauung ausgehen und auf sie zurückgeführt werden. Das gilt auf dem Gebiete der Naturwissenschaften wie auf dem der Mathematik, der Geographie und Geschichte. Darum muß der Unterricht den Schüler vor allem zu den Sachen hinführen, und wo die Betrachtung der Sachen selbst nicht möglich ist, Modelle und Zeichnungen zu Hilfe nehmen.

Das Prinzip der Anschauung gilt aber auch auf religiös-sittlichem Gebiete. Man definiert dem Schüler: Das Gebet ist das Gespräch des gläubigen Herzens mit Gott, oder: Du vertraust Gott über alle Dinge, wenn du dich auf ihn von ganzem Herzen verlässest. An diesen Erklärungen hat der Schüler zunächst nur Worte, zu denen er die Anschauungen hinzubringen muß; aber ob er sie hinzubringt, und wie er sie hinzubringt? Zeigt ihm den betenden Christus, den Gott vertrauenden Abraham, so hat er eine lebendige Anschauung des Gebetes und des Gottvertrauens, die durch keine noch so zutreffende Definition ersetzt werden kann. Zeigt ihm an Personen der heiligen und der weltlichen Geschichte, wie man sittlich handeln und leben soll, so hat er Anschauungen des Sittlichen, die mehr wert sind als lange Erklärungen und Moralpredigten. — Vor allen aber gilt hier: „Jede That der Liebe, Aufopferung und Treue, die das Kind im Vaterhause erlebt, jedes Wort des Glaubens und jede Handlung der Frömmigkeit, welche da seiner Wahrnehmung und seinem Gefühle nahe tritt, gehört in das Gebiet der Anschauung." (Blochmann.) Wir schließen mit Pestalozzi: **Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis!**

Die Mittel der Veranschaulichung, die dem Lehrer zu Gebote stehen, sind folgende:

A. Wirkliche Gegenstände. Der Gegenstand wird dem Kinde vorgezeigt, oder es wird zu ihm hingeführt. So zeigt man Tiere (lebende oder ausgestopfte und getrocknete), Pflanzen, Mineralien, Knochen u. dergl. in Natur vor. Ein physikalischer Versuch wird in der Schule ausgeführt. Geometrische Körper werden in Holz oder Pappe dargestellt. Die ersten Rechensätze werden an den Kugeln der Rechenmaschine, den Knöpfen des Knopfbrettes u. dergl. gewonnen. Zu einem Berge, einer Quelle, einem Gebäude u. s. w. wird das Kind hingeführt. Eine Sonnenfinsternis wird auf dem Schulhofe beobachtet. — Diese Weise der Veranschaulichung ist die wirksamste, sicherste, beste. Darum gilt: Alle sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände und Erscheinungen sind womöglich zur sinnlichen Anschauung darzubieten.

B. Nachbildungen. Hierher gehören

a) Modelle (z. B. der Feuerspritze, der Dampfmaschine, der Pilze, der Erdkugel), auch Reliefkarten und Reliefbilder; b) Bilder, z. B. für biblische Geschichte, für Geschichte, für Geographie (Landschaftsbilder) u. dgl.

c) Risse (Aufrisse z. B. von Maschinen, Grundrisse in der Heimatkunde), Karten, Pläne (z. B. von Schlachtfeldern) und schematische Darstellungen (z. B. des Blutkreislaufes). Es gilt als Grundsatz, daß niemals das Bild gebraucht werde, wenn der Gegenstand selbst vorgeführt werden kann.

C. Beispiele. Religionslehren werden an biblischen oder profanen Erzählungen, grammatische Regeln an sprachlichen Beispielen gewonnen. Ebenso werden Begriffe und Verhältnisse durch Beispiele veranschaulicht, z. B. die Begriffe Treue und Opferfreudigkeit durch passende Erzählungen, die Beziehungen Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck durch konkrete

Beispiele. — Das Beispiel muß zutreffend sein, so daß sich die Regel oder der Begriff ohne Zwang aus ihm ableiten läßt. Es muß ferner dem Gesichtskreise der Kinder nahe liegen, also nicht selbst erst wieder der Erklärung bedürfen. Man hüte sich sorgfältig vor nichtssagenden, abgeschmackten Beispielen. (Die Weisheit Gottes darf nicht daraus einleuchtend gemacht werden, daß er die großen Flüsse an den großen Städten vorbeifließen läßt.)

D. Vergleichungen. Sie bestehen darin, daß man unbekannte Dinge und Erscheinungen mit bekannten ähnlichen vergleicht, z. B. der Wolf hat Ähnlichkeit mit dem Hunde, der Tiger mit der Katze, der Ölbaum mit der Silberweide. Diese Art der Veranschaulichung hat den geringsten Wert; denn jedes Gleichnis hinkt.

„Der Grundsatz der Anschaulichkeit", schreibt Diesterweg, „gilt auf dem Gebiete des ganzen Unterrichts, wie der Erziehung. Nur durch seine umfassende Anwendung gelingt es, alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, grundverderbliche, geistesschwächende, zum blinden Nachbeten unverstandner Wörter führende, darum geistknechtende und in der Unmündigkeit erhaltende Spiel mit Begriffsformen zu verbannen. Natürlicherweise erlauben die Verhältnisse der Schule es nicht überall, die allen zu besprechenden Begriffen zu Grunde liegenden Anschauungen den Schülern unmittelbar vorzuführen; aber in den meisten Fällen kann und soll es geschehen, und wo es nicht geschehen kann, da greife man wenigstens zu bildlichen Darstellungen, zu Erinnerungen an das von den Kindern außerhalb der Schule Erlebte, zu Vergleichungen, Analogien und anderen Mitteln, gestehe sich aber auch, daß die Geistesbildung der Schüler nur in dem Grade gelingt, als dies geschieht, und in dem Maße ein hohles, nichtiges Treiben in der Schule herrscht, als es nicht geschieht".

§ 5. Materiale und formale Bildung.

Der Unterricht bezweckt zunächst, das Wissen des Schülers zu vermehren. In dieser Absicht teilt er ihm bestimmte Lehrstoffe mit: er beschreibt Tiere, Pflanzen, Länder, Gebirge, Flüsse, Städte, Naturerscheinungen, erzählt Thatsachen aus der biblischen und deutschen Geschichte oder sonstige Ereignisse aus dem Menschenleben, er belehrt den Schüler über sein Verhältnis zu Gott, er giebt ihm Sätze, die besagen, wie er sich gegen seine Mitmenschen verhalten soll, er teilt ihm Naturgesetze, grammatische Regeln, geometrische Lehrsätze mit, er zeigt ihm, wie ein Buchstabe geschrieben, eine Figur gezeichnet werden muß u. s. w. Dadurch empfängt der Schüler Vorstellungen und Begriffe, die er bis dahin noch nicht gehabt hat. Diese Absicht des Unterrichtes, die Kenntnisse des Schülers zu vermehren, pflegt man als seinen materialen*) Zweck zu bezeichnen.

Niemanden indes kann man wirkliche Kenntnisse eintrichtern durch bloße Mitteilung derselben. Jeder, der etwas lernen soll oder will, muß

[1]) Materie = Stoff, material oder materiell = stofflich, sachlich.

seine geistigen Kräfte anstrengen, um den Lehrstoff zu ergreifen. Um z. B. einen Vortrag oder ein Lehrstück zu verstehen, muß man seinen Verstand anstrengen. Wird dem Schüler eine Landschaft, oder eine Stadt beschrieben, oder wird ihm eine geschichtliche Thatsache erzählt, so muß er sich mittelst der Phantasie ein geistiges Bild davon entwerfen. Sollen die gelehrten Unterrichtsstoffe auch für künftig bereit liegen, so müssen sie gedächtnismäßig angeeignet werden. Wenn der Schüler aus einem physikalischen Versuche ein Naturgesetz, aus einem ihm vorgeführten Beispiele eine Rechenregel finden, oder wenn er einen geometrischen Beweis führen soll, so muß er Schlüsse vollziehen. Der Schüler kann freilich, wenn er aus dem Buche lernt, oder wenn der Lehrer vorträgt, die Lehrstoffe auch hinnehmen, ohne sie zu verstehen, dann spricht er jedoch nur Worte nach, er hat keine wirkliche Bereicherung seiner Erkenntnisse. Der Wortmacherei macht der Unterricht sich immer schuldig, wenn er Lehrstoffe bringt, die der Schüler noch nicht verstehen kann, die über seinen Gesichtskreis hinausliegen. Läßt der Unterricht die Stoffe rasch aufeinander folgen, so kann er es zwar dahin bringen, daß der Schüler sie gedächtnismäßig aufnehme, nicht aber dahin, daß er sie geistig durchdringe. Der echte Unterricht will dem Schüler nicht nur Kenntnisse mitteilen, er will ihm den Stoff nicht mechanisch aneignen, er will zugleich, indem er den Schüler in Besitz von Kenntnissen setzt, die Geisteskräfte des Schülers wecken und entfalten. Diese Absicht des Unterrichts, an dem Lehrstoffe die Geisteskräfte des Schülers zu üben und zu schulen, bezeichnet man als den **formalen**[1]) Zweck des Unterrichts. Damit daß der Unterricht Lehrstoffe mitteilt, erstrebt er des Schülers **materiale Bildung**; damit, daß der Unterricht zugleich die Geisteskräfte des Schülers stärken will, erstrebt er seine **formale Bildung**.

Beides ist gleich notwendig. Niemand kann eine religiös-sittliche Bildung haben ohne Kenntnis der religiösen Thatsachen oder der sittlichen Begriffe und Vorschriften. Niemand kann in seinem Berufe, in seiner Stellung im Staate, in der Kirche, in der Gesellschaft etwas leisten, wenn er nicht ein gewisses Maß von Kenntnissen aus der Grammatik, der Geographie, der Naturkunde, dem Rechnen u. s. w. oder gewisse Fertigkeiten, wie Lesen und Schreiben, besitzt. Die Schule darf es also niemals unterlassen, den Schüler mit tüchtigen Kenntnissen auszurüsten. Kenntnisse bleiben jedoch ein bloß aufgehäufter Stoff, ein totes Kapital, für praktische wie für geistige Lebenszwecke unbrauchbar und wertlos, wenn mit ihrem Besitze nicht die nötige Geistesgewandtheit verbunden ist. Es ist deshalb eine durchaus berechtigte Forderung, daß der Unterricht auch formal bilden müsse.[2])

---

[1]) forma = Form, Gestalt. Formal oder formell = die Form betreffend, was sich auf die Form bezieht.

[2]) Der Unterricht kann indes die Geistesfähigkeiten nur üben und kräftigen, nicht aber sie erzeugen. Wer einmal ein Dummkopf ist, aus dem kann keine Unterrichtskunst einen Philosophen machen. Die Geistesschwäche zeigt sich als **Dummheit** (nicht mit Unwissenheit zu verwechseln!): Schwäche des Erkenntnisvermögens,



Hinsichtlich des Stoffes, der gelehrt wird, gilt als Grundsatz, als materiales Prinzip: Unterrichte so, daß der Lehrstoff angeeignet werde. Der Lehrstoff ist ein Gut, das der Schüler erwerben soll, er lernt zunächst, um dieses Gut zu besitzen, um Religionslehren, Geschichte, Geographie u. s. w. zu kennen. Wird dieser Grundsatz übertrieben, wird immer nur Stoff auf Stoff gehäuft, so artet der Unterricht zum didaktischen Materialismus aus. (Dieser Ausdruck, der von Dörpfeld herrührt, bezeichnet also die Ansicht, daß der Unterricht dem Schüler möglichst viel Lehrstoff in einer bestimmten Zeit zu übermitteln habe.) Gegen den didaktischen Materialismus schützt die Befolgung des formalen Prinzips des Unterrichts: Unterrichte so, daß die geistige Thätigkeit vermehrt, gehoben und veredelt werde. Wird aber dieser Grundsatz übertrieben, wird der Stoff an sich für gleichgiltig und wertlos angesehen, soll er nur dazu dienen, die geistigen Kräfte an ihm zu üben, so gerät man in den didaktischen Formalismus, der den Stoff nur als Mittel für geistige Kraftbildung betrachtet und vergißt, daß man lernt, um etwas zu wissen. Der Formalismus meint z. B., daß beim Unterrichte in fremden Sprachen auf den Inhalt der Sprachstücke nichts ankomme, daß das beständige Konstruieren, Umdenken und Nachdenken, wie es die grammatische Behandlung erfordert, allein wertvoll sei, daß man an die Stelle des Lateinischen im Gymnasium das Irokesische setzen könne, wenn es nur dieselbe grammatische Behandlung zulasse. Dem gegenüber müssen wir darauf bestehen, daß der Unterrichtsstoff ein Lehrgut und zugleich ein Bildungsmittel sein soll.

Wir müssen hier jedoch bemerken, daß der Ausdruck formale Bildung von den Didaktikern nicht immer in derselben Weise verstanden worden ist. Manche verstehen unter formaler Bildung die Ausbildung aller Seelenkräfte des Schülers, also des Denkens, Fühlens und Wollens; andere meinen damit die Entwickelung der Verstandeskräfte überhaupt (also des Gedächtnisses, des Verstandes, der Phantasie u. s. w.), wieder andere nur die Entwickelung des Denkenkönnens (des Urteilens und Schließens). Wir verstehen darunter die Bildung der intellektuellen Seite des Menschen im ganzen, also die Fähigkeiten, wahrzunehmen, Vorstellungen zu bilden und im Gedächtnisse festzuhalten, Begriffe zu bilden, Urteile zu fällen, Schlußfolgerungen zu ziehen. Fordern wir, daß der Unterricht formal bilden soll, so verlangen wir also damit, daß er alle diese Fähigkeiten zu bilden sich bemühe.

Wer denken will, muß entweder Wahrnehmungen machen und über diese nachdenken, oder er muß die Vorstellungen und Begriffe die er schon hat, denkend weiter verarbeiten. Anders ist es nicht möglich. Wenn z. B. ein Baumeister einen Plan zu einer neuen Kirche liefern soll, so kann er ihn nur herstellen, indem er die Bauformen, die er im Gedächtnisse

Mangel der Aufmerksamkeit, Unvermögen, sie auf mehr als einen oder länger auf einen Punkt zurichten; Stumpfsinn: Stumpfheit der Sinnesorgane, Schwäche der Besonnenheit, der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, Phantasie, des Verstandes; Blödsinn: höchste Schwäche des Erkennens, Fühlens und Wollens.

hat, so miteinander verbindet, daß sie den Zwecken entsprechen, die er erreichen will. Kennen gelernt aber hat er diese Bauformen entweder an wirklichen Bauten oder an Abbildungen. Alles Denken kann nur an einem Stoffe geschehen. Daraus folgt, daß materiale und formale Bildung zwar in der Theorie, niemals aber in der Praxis sich trennen lassen. Es ist nicht möglich, des Schülers Denkfähigkeiten zu üben, ohne daß man ihm einen Denkstoff zuführe. Umgekehrt gilt aber auch, daß der Schüler keinen Lehrstoff empfängt, ohne daß seine geistige Kraft gestärkt werde. Je mehr indes der Unterricht auf bloßes mechanisches Einlernen hinausläuft, um so mehr wendet er sich nur an das Gedächtnis, um so weniger erzeugt er also formale Bildung.

Die Fähigkeit, Lehrstoffe im Gedächtnisse aufzubewahren, ist von Natur bei den Kindern verschieden. Manches behält leichter, manches schwerer. Diese Fähigkeit, etwas gedächtnismäßig zu behalten, läßt sich durch kein Mittel steigern; wer in dieser Beziehung ein Schwachkopf ist, der bleibt es auch. Üben läßt sich das Gedächtnis nur dadurch, daß man sich immer mehr Stoffe einprägt. Nun lehrt die Erfahrung: Wenn jemand eine fremde Sprache zu lernen beginnt, so wird ihm das Auswendiglernen der Vokabeln anfangs ziemlich schwer. Je länger er diese Thätigkeit jedoch fortsetzt, desto leichter wird ihm das Behalten, so daß er später — allerdings meist erst nach Jahren — ihm unbekannte Vokabeln nur einmal zu sehen und zu hören braucht, um sie zu behalten. Beginnt er jetzt etwa geometrische Lehrsätze auswendig zu lernen, so nützt es ihm nichts, daß er etliche tausend Vokabeln inne hat, er versteht darum diese Lehrsätze nicht leichter, er behält sie darum auch nicht leichter. Und so in allen andern Fällen. Kein Lehrfach ist imstande, das Gedächtnis so zu üben, daß nun das Behalten des Stoffes aus anderen Unterrichtsfächern leichter würde. Das erklärt sich unschwer. Jedes Wort, jeden Satz, jede Vorstellung, jeden Begriff, alles was wir behalten wollen, müssen wir uns besonders einprägen. Das Gedächtnis besteht nur mit den Stoffen, die wir eingeprägt haben, und ohne sie ist es nichts. Es ist kein Schubfach, das man nur aufzuziehen und zu füllen braucht. Die Thatsache, daß der eine leichter Namen, der andere leichter Zahlen, der dritte leichter Sachen behält, erklärt sich aus dem Interesse, das wir diesen Dingen entgegen bringen, und aus der Gewohnheit, sich mit dem einen Gegenstande mehr zu beschäftigen als mit dem andern, weshalb wir denn auch am leichtesten behalten, was mit unserer Lieblingsbeschäftigung und unserm Berufskreise zusammenhängt.

In gleicher Weise verhält es sich mit dem Verstande. Wer sich große geschichtliche Kenntnisse erworben hat, der hat damit noch nicht die Fähigkeit erlangt, ein Lehrbuch der Physik ohne weiteres zu verstehen; er muß sich genau so erst hineinarbeiten wie einer, der nur halb so viel geschichtliche Kenntnisse besitzt. Wer ein tüchtiger Rechner ist, der faßt darum einen neuen Lehrgegenstand, z. B. die Botanik, nicht schneller als einer, der weniger gut rechnet. Es kommt sogar nicht selten vor, daß Leute von sonst scharfem Verstande schlechte Mathematiker sind, und um-

gekehrt, daß tüchtige Mathematiker sich nur schwer in andere Studienstoffe hineinfinden.

Kein Lehrstoff ist imstande, eine allgemeine formale Bildung zu erzeugen, kein Lehrstoff kann die Verstandeskräfte so üben, daß dadurch das Auffassen von Lehrstoffen aus andern Fächern leichter würde.

Wer aber erst eine Reihe von mathematischen Lehrsätzen verstanden und sich eingeprägt hat, der versteht und behält die anderen rascher, und wer erst ein populäres Lehrbuch der Physik durchgearbeitet hat, der versteht ein wissenschaftlich gehaltenes leichter, als wenn er sogleich an dieses herangetreten wäre. Jeder Lehrstoff erzeugt formale Bildung innerhalb des Faches, zu dem er gehört.

Sich diese Thatsache klar zu machen, ist für den Lehrer wichtig. Noch heute sind viele Methodiker der Meinung, daß es Lehrstoffe gebe, die den Geist für alle anderen Lehrfächer und alle Verhältnisse des praktischen Lebens zubereiten könnten. Seit Jahrhunderten hat man diese Ansicht vom Studium der alten Sprachen gehabt.

In der Volksschule betrieb man früher die Grammatik der deutschen Sprache sehr eingehend, weil man meinte, daß dadurch allgemeine formale Bildung erzeugt werde. Da wurden die Hauptwörter eingeteilt in Gattungsnamen, Stoffnamen, Sammelnamen, da wurden alle Arten der Beifügung aufgezählt, da wurden beim Umstande des Grundes Sachgrund, Beweggrund und Erkenntnisgrund unterschieden, da wurden die Nebensätze in alle möglichen Arten eingeteilt. Noch heute sind wir nur halb davon los.

Die gleiche Erwartung hegte man vom Rechenunterrichte. Dinter nannte ihn einen Schleifstein des Kopfes, und Kehr ein Kulturmittel des Verstandes. Das ist richtig, aber es ist nur richtig innerhalb des mathematischen Gebietes. Beim praktischen Rechnen ist eigentliches Denken fast nur erforderlich beim Überlegen, wie eine Aufgabe zu lösen sei, das Ausrechnen selbst geschieht mechanisch. Wer dabei erst noch lange überlegen will, wird nie ein fertiger Rechner.

Auch die alltägliche Erfahrung bestätigt unsere Auffassung von der formalen Bildung. Leute ohne wissenschaftliche Kenntnisse haben oft einen scharfen Verstand, aber nur wenn es sich um Dinge des praktischen Lebens handelt, in denen sie zu Hause sind, darüber hinaus geht ihr Verstand nicht. Gelehrte sind häufig in Dingen des praktischen Lebens unbeholfen, sie haben sich nur mit ihrer Wissenschaft beschäftigt und auf dem Gebiete des Praktischen keine Erfahrungen erworben.

Wenn nun auch jeder Lehrstoff zunächst nur ein auf ihn bezügliches Denken erzeugen kann, so giebt es doch eine Menge von Wissensmaterial, das sich auf andere Wissensgebiete überträgt und ihnen Hilfe leistet. Wer eine fremde Sprache sich angeeignet hat, lernt die andere leichter, weil ihm die Begriffe Casus, Tempus, Numerus u. s. w. bekannt sind, und wenn beide Sprachen verwandt sind, finden sich noch eine Menge anderer Beziehungen, worin sie übereinstimmen. Soll aber ein Vorstellungsstoff

aus einem Wissenskreise auf einen anderen mit Nutzen übertragen werden, so muß er schon bekannt sein und dort, wo die Verbindung stattfinden soll, wiederholt werden. Wird z. B. im Sprachunterrichte geographischer oder geschichtlicher Stoff betrachtet, so hat diese Betrachtung für die Geographie und die Geschichte nur dann Nutzen, wenn bei Behandlung dieser Fächer an den im Sprachunterrichte vorgekommenen ausdrücklich erinnert wird.

Als man zur Zeit der Aufklärung seine Aufmerksamkeit mehr den Volksschulen zuwandte und sein Bestreben darauf richtete, vor allem den Verstand der Volksschüler aufzuhellen, kamen im Schulunterrichte die sogenannten Denkübungen auf. Der edle Freiherr von Rochow war der Meinung, daß sehr viele der Übel, die sich im Landvolke zeigten, wie „Vorurteil, Verwöhnung und Aberglauben,“ allein daher kämen, daß der Verstand des gemeinen Mannes vernachlässigt wäre. Er wollte deshalb, daß Verstandesübungen nicht nur in besonderen Lektionen in die Dorfschulen kommen, sondern, daß sie auch den ganzen Schulunterricht durchziehen sollten. Die Rochowschen Verstandesübungen haben den Anlaß gegeben, daß auf den Lektionsplänen die besonderen oder unmittelbaren Denkübungen erschienen.

In seinem Buche „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder Unterricht für Lehrer in den niederen Landschulen. Berlin 1773“ giebt er Proben. Er beginnt mit der Übung der Aufmerksamkeit und Wißbegierde, indem er den Kindern durch Erzählungen und Vergleichungen die Wichtigkeit und den Nutzen der Aufmerksamkeit und Wißbegierde verständlich zu machen sucht. Dann behandelt er Ursache und Wirkung, weil man nach seiner Meinung ohne Einsicht in diese Lehre schwerlich richtig denken und handeln lernt. Weiter folgen einige „Vorübungen des Verstandes,“ es werden die Begriffe: Grund, Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrtum u. s. w. betrachtet. Es kam ihm dabei nicht darauf an, ein erschöpfendes oder systematisches Wissen den Kindern vorzuführen, er wollte nur Bausteine zu anregender Erkenntnis liefern.

Professor und Oberschulrat Aug. Herm. Niemeyer (1754—1828) giebt in seinem berühmten Werke „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichs“ (1796, 8. Auflage 1824) folgenden Gang für die erste Erweckung und Übung der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens und der Sprache durch den Unterricht: Bemerken und Benennen sinnlicher Gegenstände, Aufsuchung der Teile und Merkmale, Unterhaltung über Ursprung und Gebrauch der Dinge, Vergleichen und Unterscheiden, erste Begriffe von Ursache, Wirkung und andere Elementarbegriffe, Klassifikation der Begriffe, Übung der Urteile an einzelnen Sätzen.

Das Verfahren erhellt aus folgender Probe (Ursprung und Gebrauch der Dinge): „Hier liegt ein Buch. Aus was für Teilen besteht dieses Buch? Aus Blättern und dem Einbande. Aus Baumblättern? Also aus Blättern von Papier? Wachsen diese Blätter von Papier auch auf Bäumen? Sie sind also erst verfertigt? Und von wem? Was braucht denn der Papiermacher dazu? Eine Mühle? Also wird das

Papier erst gemahlen? Was wird denn gemahlen? Das, woraus das Papier gemacht wird? Woraus kann man nun Papier machen? Also aus Lumpen? Woher kommen die Lumpen? Von alter Leinwand? Warum mag man wohl alte Leinwand dazu nehmen; ich dächte neue wäre besser? Allerdings ist es vernünftiger, wenn man die gute Leinwand erst zu etwas anderem gebraucht. Aber wie kann man denn Leinwand in der Mühle mahlen? Wird denn daraus Mehl? Also kein Mehl? Was denn? Wenn nun durch das Stampfen die Leinwand ganz klein geworden ist und flüssig wie Brei, was geschieht dann wohl? Ihr könnt das noch nicht wissen. Gebt acht! ich will es euch beschreiben" u. s. w.

Bei der Klassifikation der Begriffe werden verschiedene Weisen vorgeschlagen: Man nennt ganz verschiedene Dinge, ähnliche und unähnliche, und läßt dann die Kinder angeben, welche mehr oder weniger zusammengehören. — Es werden viele Wörter an die Tafel geschrieben, Dinge aller Art, Namen, Eigenschaften (sowohl physische als moralische), Ziffern u. s. w. Die Kinder stellen zusammen, was zusammen gehört. — Eine große Menge geschriebener oder gedruckter Wörter wird auf Papptafeln geklebt, die Kinder müssen sie ordnen. — Es werden Wörter ohne Ordnung diktiert, die Lehrlinge bringen sie in systematischen Zusammenhang.

Das Verfahren besteht darin, daß die Dinge nach ihren Namen, Eigenschaften, Thätigkeiten, Beziehungen u. dergl., also nach logischen Gesichtspunkten geordnet werden. Es handelt sich um lauter Dinge, die das Kind oberflächlich kennt. Es ist aber einleuchtend, daß das Kind durch diese logischen Einordnungen keine bessere Kenntnis der Dinge erlangt; soll es der Fall sein, so muß es die einzelnen Dinge nach ihren Merkmalen betrachten. Nur dadurch gewinnt es die nötige Grundlage des Denkens.

Eine andere Richtung der Verstandesübungen ging von Basedow aus. Er glaubte den Verstand aufhellen und das Denken lehren zu können, wenn man den Schüler über seine Seelenkräfte und die Verrichtung des Verstandes belehrte. Es entstand eine ganze Reihe von Büchern, die dem Lehrer Anweisung erteilen wollten, wie er den Schüler über die Begriffe und Begriffsbildung, über die Formen des Urteils und des Schlusses unterrichten sollte. Man meinte den Verstand des Schülers dadurch denkfähig machen zu können, daß man ihn über Denkgesetze belehrte, ihn in der Logik unterrichtete. Ein solches Werk war z. B. die Schrift von Karl Heinrich Krause (1771—1841): „Versuch planmäßiger und naturgemäßer unmittelbarer Denkübungen" (3 Kurse, Halle 1813—15). Das Werk ist Jahrzehnte hindurch viel gebraucht worden. Es werden alle Begriffs-, Urteils- und Schlußformen vorgeführt, wie sie die Logik damals lehrte, und die Kinder veranlaßt, diese Denkformen an zahlreichen Aufgaben zu üben. Man gab sich dabei der Täuschung hin, als müßte und könnte man das Denken lehren, als könnte man darthun, wie das Denken gemacht wird, wie man zeigen kann, wie das Schreiben eines Buchstabens vor sich geht. Aber der Mensch denkt von Natur vermöge der ihm angebornen Geistesfähigkeiten, er vollzieht Urteile und Schlüsse,

ehe er die Logik kennt, ehe er nur ihren Namen gehört hat. Die Logik ist doch zu ihren Sätzen nur dadurch gekommen, daß sie beobachtet hat, wie das Denken thatsächlich vor sich geht.

Pestalozzi betrachtete es als die Hauptaufgabe des Unterrichts, die geistige Kraft des Schülers zu bilden und zu erhöhen, formale Bildung zu erzeugen. Der Lehrstoff war ihm weniger ein Mittel, dem Schüler Kenntnisse zuzuführen, als ein Mittel der Geistesbildung. Kraftbildung! war ein Schlagwort des Pestalozzianismus. „Wir glauben überhaupt," schreibt Pestalozzi, „der Jugendunterricht müsse in seinem ganzen Umfange mehr kraftbildend als wissensbereichernd sein." Aus diesem Grunde betrieb man auch in Pestalozzis Anstalten vor allem Rechnen, Formenlehre und Zeichnen in eingehendster Weise, weil man diese Lehrgegenstände für besonders formalbildend hielt.

Auf gleichem Standpunkte steht Diesterweg. In seinem „Wegweiser für deutsche Lehrer" schreibt er: „Wir bemerken zum voraus, daß die Bildung des Menschen überall als der Zweck des Unterrichts vorliegt. Alle übrigen mitwirkenden Momente: Lehrstoff, Lehrmethode, Lehrer u. s. w. erscheinen daher in Bezug auf diesen Endzweck als Mittel, müssen sich also auch nach den Bedürfnissen des zu unterrichtenden Schülers bequemen. Die Lehrstoffe sind nicht Zweck, nur Mittel." Diesterweg hat für den Ausbau, die Ausbreitung und praktische Verwertung der Ansichten Pestalozzis ungemein viel geleistet, einerseits durch Ausbildung von Lehrern, die mit großer Begeisterung an ihm hingen, anderseits durch eine bedeutende Zahl methodischer Werke, namentlich auf dem Gebiete des Unterrichts im Rechnen, in der Raumlehre und der deutschen Sprache.

Seit diesen Zeiten ist es üblich geworden, daß die Verfasser von Lehrbüchern der Methodik bei Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer angeben, was der Lehrgegenstand, also das Rechnen, die Raumlehre, die Geschichte, die Geographie u. s. w. für die formale Bildung leiste, inwiefern er Vorstellungen erzeuge, das Gedächtnis bereichere, den Verstand schärfe, die Phantasie belebe, das Schließen übe u. dergl. Das ist indes überflüssig, weil sich von allen Unterrichtsgegenständen, auch von solchen, die die Schule nicht betreibt, nachweisen läßt, daß sie diese Wirkung haben, wenn sie in rechter Weise betrieben werden.

Was der Unterricht für die formale Bildung, also für Ausbildung des Verstandes thun kann, besteht in der Sorge dafür, daß der Schüler a) klare Vorstellungen und Begriffe gewinne, b) die zwischen den Dingen und Begriffen vorhandenen Beziehungen aufsuche (z. B. Ähnlichkeiten und Unterschiede, Maß- und Zahlenverhältnisse, Beziehungen des Ganzen und der Teile, von Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Bedingung und Bedingtem, Mittel und Zweck u. s. w.), c) richtige Urteile und Schlüsse vollziehe, d) alles in korrekter Sprache darstelle und e) in rechter Weise sich einpräge.

Je mehr der Unterricht diese Gesichtspunkte berücksichtigt und dadurch von Anfang an ein bloß mechanisches Anlernen des Lehrstoffes vermeidet, desto mehr wird bei dem Schüler die Sicherheit des Denkens zunehmen, also der Verstand gebildet werden.

Nicht selten wird als Ziel der Erziehung und des Unterrichts die **harmonische Ausbildung aller Kräfte des Schülers** bezeichnet. Diese Forderung schließt die Körperpflege mit ein. Der Erzieher hat ihr seine volle Aufmerksamkeit zu widmen; denn nur in einem gesunden Körper wohnt eine gesunde Seele. Je jünger ein Kind ist, desto mehr fallen körperliche und geistige Pflege zusammen. Die Schule kann die Körperpflege nur ausüben, indem sie den Schüler belehrt über das, was dem Körper dienlich ist, indem sie alles vermeidet, was ihm schaden könnte, und durch den Turnunterricht. Die Geisteskräfte des Schülers harmonisch auszubilden, so daß sie alle auf gleiche Höhe gebracht werden, ist jedoch nicht möglich. Pestalozzi sagt: „Alles, was von einem menschlichen Gleichgewichte der Kräfte und von einer aus ihr hervorgehenden Harmonie geredet wird, ist nur von einem Zustande der menschlichen Kräfte zu verstehen, der sich dieser Harmonie und diesem Gleichgewichte derselben unter einander nähert oder wenigstens mehr oder minder zu nähern sucht. Die Unmöglichkeit eines vollendeten Gleichgewichts der Menschennatur ist durch die Wahrheit der Disharmonie der Kräfte und Anlagen der einzelnen Menschen zum voraus entschieden. Jeder einzelne Mensch wird in hoher Ungleichheit seiner Kräfte gegen die Kräfte tausend und tausend anderer Menschen geboren. Der eine ist in der Anlage seines Herzens, der andere in derjenigen seines Geistes, und der dritte in derjenigen seiner Kunst in sich selbst überwägend erschaffen, und jeder Mensch, folglich auch das Menschengeschlecht im ganzen, muß in Rücksicht auf das vollendete Gleichgewicht und die vollendete Harmonie seiner Kräfte nicht nur mit Paulus aussprechen: „nicht daß ich sie schon ergriffen *habe*" er muß noch hinzusetzen: „nicht daß ich sie je ergreifen werde" — aber dann darf er auch mit dem Apostel fortfahren: „ich jage ihr aber nach, wie wenn ich sie wirklich ergreifen könnte." Außer von den angeborenen Anlagen hängt die Ausbildung des Schülers in seinem Denken, Fühlen und Wollen, in seinen Handfertigkeiten und in der Entwickelung des Körpers viel zu sehr von seinen äußeren Lebensverhältnissen ab, als daß es dem Lehrer möglich wäre, alle seine Kräfte harmonisch auszugestalten. Die Forderung der harmonischen Ausbildung kann daher nur besagen wollen, daß der Verstand nicht auf Kosten des Gemütes begünstigt, daß die Leibesübung der Geistesübungen wegen nicht vernachlässigt, daß alle Lehrfächer gleichmäßig behandelt, daß gewisse Fächer zum Schaden anderer nicht bevorzugt werden sollen.

Wenn es nun auch keine harmonische Bildung von der Art giebt, daß alle Kräfte eines Menschen auf gleiche Höhe gebracht werden könnten, so giebt es dennoch harmonische Menschen, und zwar in allen Ständen. Diese Harmonie zeigt sich als „die Unterordnung der Ansprüche unserer geistigen und physischen Anlagen unter die höheren der von Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität." (Pestalozzi). Wahrhafte Religiosität und Sittlichkeit — das giebt dem Menschen Harmonie in all seinem Thun und Lassen.

§ 6. Das Interesse.

Der Unterricht sei interessant! lautet eine alte Forderung der Methodik. Interessant ist uns ein Gegenstand, der uns aus irgend einem Grunde anzieht, unsere Teilnahme erweckt, in uns das Verlangen erregt, uns mit ihm zu beschäftigen. Ein Roman z. B. ist uns interessant: wir tragen Verlangen, die Schicksale der einzelnen Personen zu erfahren, und wenn wir sie erfahren haben, so empfinden wir eine gewisse Befriedigung. Die Erzählungen eines Afrikareisenden interessieren uns: sie erregen in uns das Verlangen, immer mehr zu hören, weil es uns Genuß gewährt, von fremden Völkern und ihrem Thun zu erfahren. Den Geisteszustand, der durch einen für uns anziehenden Gegenstand hervorgerufen wird, nennen wir Interesse. Das Interesse ist das Verlangen, sich mit einem Gegenstande zu beschäftigen, weil diese Beschäftigung Genuß (Freude, Befriedigung) gewährt.[1])

Die Forderung, der Unterricht sei interessant, will also besagen: Unterrichte so, daß in dem Schüler das Verlangen erzeugt werde, sich mit dem Unterrichtsstoffe zu beschäftigen, weil ihm diese Beschäftigung Freude gewährt. Der Lehrer erzählt in anschaulicher und lebendiger Weise von dem Brande von Moskau. Die leuchtenden Augen und die gespannten Gesichtszüge der Schüler zeigen, mit welcher inneren Spannung sie der Erzählung folgen. Nun erhebt sich die Frage: Was wird aus den Franzosen? Doch es schlägt voll, die Lektion muß abgebrochen werden, obgleich die Schüler den lebhaften Wunsch nach Fortsetzung der Erzählung äußern. Die nächste Geschichtsstunde beginnt, sie findet die Schüler in gleicher Stille, gleicher Aufmerksamkeit, gleicher Spannung. Das ist Interesse.

Hat der Unterricht das Interesse des Schülers erregt, so hat er damit auch zugleich seine Aufmerksamkeit gewonnen. Interesse erzeugt Aufmerksamkeit und zwar immer. Was uns in keiner Weise interessiert, davon mögen wir nichts hören, daran gehen wir achtlos vorüber.

Ich sitze in einer Versammlung, um einen Vortrag zu hören. Allein es ist mir nicht möglich, dem Redner zu folgen, weil etwas kurz vorher, ehe ich mein Haus verließ, mein lebhaftes Interesse erregte und sich mir immer wieder aufdrängt, obgleich ich wiederholt den Versuch mache, dem Redner zuzuhören. Das Interesse bestimmt den Verlauf der Vorstellungen.

Ich bin im Begriffe über ein Thema zu schreiben. Ich habe überhaupt oder augenblicklich kein Interesse an der Sache, nur mühsam komme ich vorwärts. Ein andermal habe ich etwas zu bearbeiten, was mich lebhaft interessiert; die Gedanken fließen mir rasch zu, die Arbeit rückt munter vor. Selbst der Verstand des Denkschwachen wird scharf, wenn es sich um Sachen handelt, die sein Interesse für sich haben, namentlich wenn sein persönliches Interesse, sein Vorteil in Betracht kommt. Unsere Gedanken strömen beständig dem augenblicklichen Schwerpunkt unserer

---

[1]) interest = es liegt einem daran, man legt Gewicht oder Wert darauf.

Interessen zu, wir denken an das, was uns lieb und wert, verhaßt und bedrohlich ist, was uns Freude verschafft, ein Übel beseitigen kann.

Das Interesse beherrscht das Gedächtnis; wir behalten leicht, was für uns von Interesse ist, wir vergessen, woran uns nichts liegt. „Wo der Anteil sich verliert, verliert sich auch das Gedächtnis." (Goethe.)

Die Aufmerksamkeit zeigt sich in dem gesteigerten Grade der Seelenthätigkeiten. Was sie eigentlich sei, läßt sich nicht sagen, man kann sie nur empfinden. Man unterscheidet wohl die sinnliche und die geistige (intellektuelle) Aufmerksamkeit. Sinnliche Aufmerksamkeit erzeugt z. B. ein brennendes Haus, ein Gaukler, ein vorüberziehender Trupp Soldaten. Geistige Aufmerksamkeit ist vorhanden, wenn wir unsere Seele auf rein geistige Gebilde richten, z. B. beim Anhören eines Vortrages, beim Lesen eines Buches. Hervorgebracht wird sie immer entweder durch unser Interesse oder durch Gewohnheit. Interesse und damit Aufmerksamkeit haben wir a) für das Ungewöhnliche, Überraschende, für das, was unsere Verwunderung erregt und dadurch unsere Neugier reizt. Ich sitze und lese. Mancherlei Geräusche dringen von draußen her an mein Ohr, es kümmert mich nicht. Jetzt fällt auf der Straße ein Schuß, sofort bin ich am Fenster. Oder ich biege um die Straßenecke und sehe dort die Menschen zusammenlaufen; ich trete ebenfalls hinzu, weil ich vermute, daß etwas Ungewöhnliches vorgeht, und diese Vermutung meine Neugier reizt. Interesse und damit Aufmerksamkeit haben wir b) für das, was uns gegenwärtig Lust oder Unlust bereitet. So folgen wir mit Aufmerksamkeit den Handlungen und Reden der Schauspieler. Spüren wir heftigen Schmerz in einem Körperteile, so wird dadurch unsere Aufmerksamkeit erregt und infolge dessen unser Interesse, den Schmerz zu beseitigen. Oder wir sehen einen Menschen in einer Notlage befindlich, unser Mitgefühl und damit unsere Aufmerksamkeit wird erregt. — In diesen beiden Fällen ist die Aufmerksamkit unwillkürlich, sie kommt ohne unser Zuthun. — Interesse und damit Aufmerksamkeit wird erzeugt c) durch die Erwartung, daß die Beschäftigung mit einem Gegenstande uns Genuß gewähre. So vertiefen wir uns in das Studium einer Wissenschaft, weil es uns Befriedigung bringt, unser Wissen zu bereichern. Der Handwerker verwendet auf seine Arbeit alle Aufmerksamkeit, weil er hofft, das bessere Erzeugnis besser verwerten zu können, der erwartete Genuß ist ein materieller Vorteil. Hier ist die Aufmerksamkeit willkürlich, wir wollen aufmerksam sein. Die willkürliche Aufmerksamkeit geht jedoch häufig in die unwillkürliche über. Ich schlage ein Buch auf mit dem Vorsatze, es zu studieren, meine Aufmerksamkeit ist willkürlich. Bald jedoch werde ich durch Inhalt und Darstellung völlig gefesselt, meine Aufmerksamkeit ist zur unwillkürlichen geworden. — Endlich haben wir Interesse und Aufmerksamkeit für viele Dinge gewohnheitsmäßig. So interessiert uns alles, was mit unserm Berufe zusammenhängt. So richtet auch der Schüler seine Aufmerksamkeit beim Beginn des Unterrichts auf das, was der Lehrer redet und thut, aus Gewohnheit, bis der Inhalt und die Art der Darstellung ihn gefangen nimmt. Es ist selbstverständlich,

daß Interesse und Aufmerksamkeit auch durch mehrere dieser Ursachen zugleich erzeugt werden können.

Bisher haben wir nur von dem Interesse gesprochen, sofern es augenblicklich durch den Unterricht erregt wird. Der Unterricht hat indes damit sein Ziel noch nicht erreicht, er will vielmehr ein dauerndes Interesse als bleibenden Gemütszustand erzeugen. Das Interesse des Schülers an dem Gegenstande soll nicht nur augenblicklich vorhanden sein, damit er leichter und rascher lerne, es soll auch nicht verschwinden, wenn der Unterricht die Behandlung eines Lehrgegenstandes beendet hat. Das augenblickliche Interesse ist ein Mittel der Auffassung, das dauernde Interesse der Erfolg des Unterrichts. Dieses dauernde Interesse ist das bleibende Verlangen, sich mit einem Gegenstande zu beschäftigen, in der Erwartung, daß dadurch das Gemüt befriedigt werde.

Jedes Verlangen und so auch das Interesse geht aus dem Gefühle hervor. Durch das Gefühl erfahren wir, welchen Wert oder Unwert die Dinge für uns habeu. Nur das schätzen wir wert, was irgend einmal unser Gefühl erregt hat; sei es, daß es uns eine Freude gebracht, sei es, daß es uns von einem Schmerze befreit habe. Was ist diese Wertschätzung anders als das Interesse? Diese Wertschätzung, dieses Interesse aber ist die Quelle unseres Wollens und Handelns. Wenn das Wesen unserer Seele nur im Verstande, nur im Wissen und Denken bestände, so würde alles in der Welt uns völlig gleichgiltig sein, wir würden nach nichts Verlangen tragen, nichts begehren, nichts wollen. Erst dadurch erhalten die Dinge Wert für uns, erst dadurch erregen sie unser Interesse, erst dadurch treiben sie uns zum Wollen und Handeln, daß sie unser Gefühl erregen. Das gilt für alle Gebiete. Der Mensch verlangt nach Brot, weil es den Hunger stillt; er begehrt einen Orden, weil er an der Ehre Genuß empfindet; er hilft dem Nächsten aus der Not, weil ihn sein Mitgefühl dazu treibt; er geht zur Bildergallerie, weil die Darstellung des Schönen ihm Freude gewährt; er thut seine Pflicht, weil er dadurch sein Gewissen befriedigt; er faltet die Hände zum Gebete, weil er sich in Gott geborgen fühlt.

Wenn der Unterricht nur darauf ausgeht, das Wissen des Schülers zu bereichern, wenn er nur beabsichtigt, den Kopf der Schüler aufzuklären, so wird er durch die Unterrichtsstoffe niemals nennenswerten Einfluß auf das Wollen und Handeln des Schülers gewinnen. Nur wenn der Stoff mit einem warmen Gefühlstone an den Schüler herantritt, nur wenn er sein Gefühl erregt, kann erwartet werden, daß er sein Wollen und Handeln beeinflussen werde. Darum ist es aber auch so überaus wichtig, daß der Unterricht nicht nur das augenblickliche sondern das dauernde Interesse des Schülers begründe; denn das Interesse ist die Quelle des Wollens und Handelns.

Es soll mit dem allen jedoch nicht gesagt sein, daß das Interesse sich jedesmal in einem lebhaften Gefühle äußern müsse. Wir können einen Gegenstand, der einmal unser Gefühl erregt hat, uns wieder vorstellen, ohne daß dieses Gefühl wieder eintritt. Hat z. B. ein schönes Gemälde

unser Wohlgefallen erregt, so können wir uns dieses Gefühles nur erinnern, ohne es wieder zu haben, wenn wir an das Bild zurück denken. Aber daß wir hingehen, um das Bild zum 2. oder 3. Male zu betrachten, dazu bestimmt uns doch nur, daß wir aus jenem Wohlgefallen heraus dem Gemälde einen großen Wert beilegen. Werden aus den einzelnen Wertschätzungen allgemeine, so entsteht das, was wir Gesinnungen nennen. Die Gesinnung ist eine beständige Verfassung des Gemütes, die sich darin äußert, daß auf bestimmte Gegenstände ein für allemal ein bestimmter Wert gelegt wird. Die religiöse Gesinnung z. B. legt auf alles, was geeignet ist, das religiöse Leben des Einzelnen oder der Gesamtheit zu fördern, ein für allemal einen großen Wert. Die Gesinnung ist kein Gefühl, aber sie entsteht aus dem Gefühle, denn nur dieses erschließt uns den Wert der Dinge. Ich kann freilich auf die Autorität eines Anderen hin an den Wert einer Sache glauben, ohne sie selbst gesehen zu haben. Ist mir die Sache mit solcher Wärme dargestellt worden, daß ich selbst davon erwärmt und begeistert worden bin, so habe ich ihren Wert doch nur durch das Gefühl. Im andern Falle ist mein Glaube doch nur ein Fürwahrhalten, das kein dauerndes Interesse erzeugen kann; denn das Interesse entsteht immer nur aus dem eigenen Erleben, d. h. aus dem Gefühle. „Gefühl ist alles; Name ist Schall und Rauch.“ (Goethe.) Die Gesinnung ist indes nicht nur eine Wirkung der Gefühle, sie wird auch selbst wieder zur Ursache von Gefühlen. Wer eine friedfertige Gesinnung hegt, dem bereitet alles Schmerz, was den Frieden stört, und alles Freude, was ihn fördert. Die echte vaterländische Gesinnung erzeugt Opferfreudigkeit für das Vaterland und Kampfesmut, sobald es in Gefahr kommt.

Nicht nur der Wert dessen, was unser eigenes Wohl befördert, sondern auch der Wert dessen, was dem Nächsten und der Gesamtheit dient, erschließt sich uns nur durch das Gefühl. Wer die Freude des Nächsten niemals geteilt hat, wer seine Not niemals mitgefühlt hat, der geht kalt und herzlos durch die Welt. Gemeinsinn in jeder Form, für Familie, Gesellschaft, Kirche und Staat hegt nur, wer ihren Wert gefühlt hat. Freilich müssen wir jede Sache, die wir wert schätzen sollen, auch kennen. Die Schönheit eines Gemäldes, die Schönheit eines Domes können wir nur dann völlig würdigen und genießen, wenn wir die einzelnen Umstände und ihre gegenseitigen Beziehungen, die das Schöne an ihnen hervorbringen, richtig erkannt haben. So muß auch das Kind, wenn es die gesellschaftlichen Anstalten wertschätzen soll, über sie belehrt werden, es müssen die Erkenntnisse, die sich auf sie beziehen, ihm sicher eingeprägt werden; nur so kann das Interesse an ihnen haften. Aber aus dem bloßen Wissen fließt kein Interesse, fließt kein Gemeinsinn. Die Wertschätzung entspringt nur aus dem Gefühle, durch das allein aller Wert der Dinge uns offenbar wird. Der Unterricht darf es deshalb bei dem bloßen Wissen und Verstehen nicht bewenden lassen, er muß das Gefühl des Kindes zu erregen, muß sein Herz zu gewinnen suchen, wenn er lebendiges Interesse erzeugen will.

Niemand ist durch bloße Moralpredigten ein sittlicher Mensch geworden. Freilich muß man das Sittliche kennen, aber wer es nur kennt und seinen Wert nicht tief im Herzen fühlt, der wird nie bereit sein, sein augenblickliches Vergnügen, seinen eigenen Vorteil dem Wohle des Nächsten und der Gesamtheit aufzuopfern. Es hat zu allen Zeiten Menschen gegeben, die für ihren Glauben, für die Wahrheit, für das Vaterland willig und freudig Gut und Blut hingegeben haben. Was hat sie dazu gebracht? Nicht der kalte Verstand, sondern das Herz, die Liebe. Und wie kommt es denn, daß wir einen augenblicklichen Genuß, unsern persönlichen Vorteil der Pflicht opfern? Allein dadurch, daß wir den Wert der Pflichterfüllung fühlen.

Genau so verhält es sich auf religiösem Gebiete. Man muß die Religionslehren erkannt und gelernt haben; aber nur durch das Gefühl erfahren wir ihren Wert für unser gesamtes Leben, nur durch das Gefühl, nicht durch Definitionen erkennen wir den wahren Wert der Gottesfurcht und des Gottvertrauens. Darum preist die heilige Schrift als das Höchste die Liebe zu Gott, und diese Liebe zu Gott besteht doch darin, daß wir Gottes Größe, Heiligkeit und Vaterhuld lebendig fühlen und uns ihm hingeben.

Darum ist es die höchste Aufgabe des Unterrichts, für das, was sie lehrt, das Herz des Schülers zu gewinnen, ihm Erkenntnisse zu verschaffen und für das, was er erkannt hat, dauerndes Interesse zu erzeugen. Dieses Interesse wird sich kund thun

a) auf theoretischem Gebiete in dem Verlangen, sich weiter mit den Gegenständen des Unterrichts zu beschäftigen, in der Erkenntnis fortzuschreiten. In dieser Hinsicht zeigt sich das Interesse des Schülers darin, daß er auch zu Hause die Lesefertigkeit pflegt, Rechenaufgaben löst, das Geschichtsbuch studiert, den Atlas vornimmt, die Bibel liest, Pflanzen sammelt u. s. w., ohne vom Lehrer dazu veranlaßt zu sein. Es zeigt sich später darin, daß auch der Erwachsene mit alledem sich gern beschäftigt und jede Gelegenheit ergreift, die geeignet ist, ihm weitere Erkenntnis zu verschaffen. „Wenn die Schule den geistigen Appetit rege gemacht hat, so daß die Schüler auch nach ihrer Schulzeit als Jünglinge und Männer Verlangen nach Geistesnahrung haben, dann hat der Lehrer das Beste erreicht, was dem besten Lehrer zu erreichen möglich ist. Sobald aber der Schüler in der Schule so satt gemacht worden ist, daß ihm der Appetit nach Geistesnahrung für immer vergeht, da hat die Schule ihren Zweck verfehlt.“ (Kehr.)

b) Auf praktischem Gebiete darin, daß der Zögling sich getrieben fühlt, das Erkannte in die Wirklichkeit umzusetzen. Kant sagt: „Interesse wird das Wohlgefallen genannt, das wir mit der Vorstellung der Existenz eines Gegenstandes verbinden.“ Das Interesse, das Wohlgefallen am Wahren, Guten und Schönen zwingt uns, daß wir das, was wir in der Idee als wahr, gut und schön erkannt haben, nun auch in der Wirklichkeit darstellen müssen. Dieses Interesse hat, wer in seinem Hauswesen das religiöse Leben pflegt, wer sich zu Gottes Altar hält und, so viel

in seinen Kräften steht, kirchliches Leben fördert; wer die sittlichen Vorschriften nicht nur im Kopfe trägt, sondern sich überall bemüht, ihnen nachzuleben; wer nicht nur seinen persönlichen Vorteil sucht, sondern bereit ist, dem Wohle des Vaterlandes zu dienen und Opfer zu bringen u. s. w.

Es fragt sich nun: Welche Mittel hat der Lehrer, lebendiges Interesse zu erzeugen? Sie liegen in der Persönlichkeit des Lehrers, im Lehrstoffe und in der Behandlung des Lehrstoffes.

Die Persönlichkeit des Lehrers kommt insofern in Betracht, als der Lehrer, wenn er selbst kein Interesse für die Sache hat, auch bei den Kindern kein Interesse für sie erwecken kann. Zeigt sich aber in seinem Redetone, in seiner Haltung, in der Liebe und Lebendigkeit, womit er die Sache behandelt, wie sehr er selbst von ihr ergriffen ist, wie sehr sie ihm selbst am Herzen liegt, so strömen seine Gefühle in die Herzen der Kinder über, so reißt er die Kinder mit sich fort. Ist er selbst kalt, hat er selbst kein Interesse an der Sache, oder erheuchelt und erkünstelt er nur eine äußerliche Lebendigkeit, so läßt er auch die Herzen der Kinder kalt.

Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt. (Goethe).

Seinen Mißmut, seine Verdrossenheit lasse der Lehrer zu Hause; verdrossener Lehrer macht verdrossene Schüler. Geduld und Freundlichkeit des Lehrers dagegen tragen viel dazu bei, daß die Schüler an dem Unterrichte Interesse gewinnen.

Die richtige Auswahl des Unterrichtsstoffes ist für die Erregung des Interesses von der größten Wichtigkeit. Welche Grundsätze bei der Auswahl des Lehrstoffes berücksichtigt werden müssen, darüber wird § 10 das Nähere bringen.

Die Behandlung des Lehrstoffes (die Methode) ist nur geeignet, Interesse des Schülers am Unterrichtsstoffe wachzurufen, wenn sie sich nach psychologischen und logischen Gesetzen richtet. Ohne den Stoff erschöpfen zu wollen, geben wir die hauptsächlichsten Gesichtspunkte.

Der Unterricht knüpfe an Bekanntes an. Nur das, was in unserm Gedankenkreise schon irgendwelche Anklänge findet, erregt sogleich unser Interesse; was uns völlig fremd ist, läßt uns gleichgültig.

Der Unterricht verfahre überall anschaulich! Diese Forderung gilt nicht nur, weil der Unterricht Klarheit und Verständnis des Stoffes erzielen muß. Das anschauliche Bild und das persönliche Beispiel wirkt auf das Gefühl viel stärker als die abstrakte Belehrung. Das konkrete Beispiel, das Bild, die Veranschaulichung durch eine Erzählung sind deshalb immer der bloßen Mitteilung eines Lehrsatzes vorzuziehen. Das gilt namentlich auch für den Religionsunterricht; er sollte seine Lehren, wo es nur angeht, immer aus konkreten Beispielen und Erzählungen gewinnen. Die Kunst des Erzählers ist die Kleinmalerei. Sie besteht nicht darin, daß die historischen Einzelheiten sämtlich aufgenommen werden,

sondern darin, daß man lebensvolle Einzelzüge bringt und durch sie die Situation ausmalt. Die dürftige Notiz, daß das preußische Volk im Frühjahre 1813 zu den Waffen gegriffen hat, läßt den Schüler kalt. Aber die lebendige Erzählung davon, daß Schüler und Lehrer die Schule, Meister und Geselle Amboß und Hobel, der Bauer den Pflug verließ, daß man Gold- und Silbersachen, selbst Trauringe hingab u. s. w., das packt und begeistert den Schüler. Die Gleichnisse Christi, die Grimmschen Märchen (vergl. z. B. Dornröschen!) sind Muster.

Der Unterricht wende das, was er gelehrt hat, so viel als möglich auf das persönliche Leben des Schülers an. Religiöse und sittliche Grundsätze werden auf die sich darbietenden Fälle des Wollens und Handelns angewandt. Das Sprechen und Schreiben des Schülers wird nach den gelehrten Regeln gebessert und beurteilt. Die dem Schüler in Küche und Keller, in Haus und Straße entgegentretenden Naturerscheinungen werden aus den gewonnenen Gesetzen erklärt. Geschichtliche Denkmäler werden beim Unterrichte in der Geschichte berücksichtigt. U. s. w.

Der Lehrer suche die Wißbegierde der Schüler zu erregen und wach zu halten durch Fragen, auch dadurch, daß er sie auf bevorstehende Naturerscheinungen hinweist, daß er diese mit ihnen betrachtet, daß er sie auf Spaziergängen auf Bemerkenswertes aufmerksam macht u. dergl. Er beantworte gern die Fragen, die wißbegierige Schüler an ihn stellen.

Der Lehrer verweile bei einem Stoffe nur so lange, als er die Aufmerksamkeit der Kinder noch zu fesseln vermag. Wird derselbe Stoff Wochen hindurch immer wieder in derselben Weise durchgesprochen, so muß notwendig Langeweile und Überdruß eintreten.

Der Lehrer überstürze aber auch nichts. Es darf im Unterricht nicht früher zu etwas Neuem übergegangen werden, als bis das Alte hinreichend verstanden und behalten worden ist. Im andern Falle entsteht Unklarheit und damit Interesselosigkeit.

Man suche den Gegenstand nicht durch zu große Breite zu erschöpfen. Wenn die Darstellung nicht von der Stelle rückt, so wird sie langweilig. Alle unnützen und zwecklosen Mitteilungen müssen vermieden werden. Besonders hüte man sich auch vor zu großer Breite bei Erklärung gegebener Texte. „Getretener Quark wird breit, nicht stark,“ sagt Goethe.

Hat der Unterricht größere Abschnitte zurückgelegt, so müssen die Einzelheiten zu Gruppen und Reihen verarbeitet werden. Stoffe, die mit einander in Beziehung stehen (z. B. geschichtliche, geographische, naturkundliche) werden an geeigneten Stellen mit einander verknüpft. Dadurch wird es dem Schüler möglich, das Gelernte zu überschauen, er gewinnt Freude an dem was er gelernt hat.

Alle Einförmigkeit werde vermieden! Man lasse je nach Bedürfnis und Möglichkeit die Lehrformen wechseln und verlasse einen Stoff, sobald Ermüdung eintritt. —

Der Lehrer lasse eine Pause eintreten, wenn sich körperliche und geistige Erschlaffung der Schüler zeigt. Auch rhythmische Leibesübungen

(Aufstehen und Setzen, Armbeugen und -strecken u. dergl.) sind zweckmäßig. Der Lehrer mag auch eine Geschichte, eine Anekdote, einen Schwank erzählen, ein Rätsel aufgeben u. s. f. Fade Spaßmachereien sind selbstverständlich ausgeschlossen.

Der Unterricht lasse den Schüler selbstthätig sein. Der Trieb zur Thätigkeit ist dem Menschen angeboren, jeder körperlich und geistig gesunde Mensch verlangt nach Thätigkeit, ohne sie verfällt er der Langenweile. Jede körperliche und geistige Kraft wird nur dadurch geübt und gestärkt, daß man sie gebraucht. Kein Lehrstoff läßt sich dem Schüler einfach mitteilen, er selbst muß ihn erfassen, er selbst muß in das Verständnis eindringen, er selbst muß ihn sich zu eigen machen, er selbst muß denken, Begriffe bilden, urteilen, schließen, logische Beziehungen aufsuchen. Die Selbstthätigkeit dient der Erkenntnis, sie bedingt aber auch das Interesse des Schülers an dem Unterrichte. Ist der Schüler bei seinem beweglichen Geiste gezwungen, stundenlang dem Lehrer zuzuhören, so wird ihm der Unterricht recht bald zum Ekel werden. Darum lasse der Lehrer den Schüler so viel als möglich selbstthätig sein.

Was der Schüler selbst leisten kann, das soll der Lehrer nicht ausführen! Nicht der Lehrer, sondern der Schüler beschreibt die Anschauungsgegenstände: das Tier, die Pflanze, das Experiment, das Bild. Der Schüler beobachtet und beschreibt selbst, was seiner Betrachtung zugänglich ist, z. B. den Lauf der Sonne, die Mondfinsternis, das Thermometer, die Aussaat des Getreides, die Größe der Schulstube u. s. f. Er sucht neue Beispiele zu einer behandelten Regel auf und wendet bekannte Regeln auf neue Fälle an. Er löst selbständig Rechenaufgaben, sucht auf der Karte Länder, Flüsse, Gebirge, Städte auf, er selbst sucht aus dem sprachlichen Beispiele die Regel, aus dem Experimente das Gesetz, aus der Erzählung die Religionslehre zu finden.

Der Lehrer muß für diese Zwecke sich der fragenden Lehrform bedienen. Er gebrauche sie deshalb, sobald nicht andere Rücksichten ihre Anwendung zweckwidrig erscheinen lassen. Aber man frage nicht bis ins Einzelste, sondern stelle solche Fragen, daß es dem Schüler möglich bleibt, sich zusammenhängend auszusprechen.

Alles aber, was der Unterricht gebracht hat, ob es im Buche gelesen, ob es vom Lehrer vorgetragen, ob es durch Fragen gewonnen worden ist, muß vom Schüler in zusammenhängender Rede dargestellt werden. „Der Schüler weiß nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiß; er lernt nur ordentlich das, worüber er angehalten wird, sich auszusprechen". (Diesterweg.) Aber auch schriftlich stelle der Schüler dar, was er gelernt hat. Das ist die beste Übung in der schriftlichen Darstellung, die viel mehr wert ist, als die Bearbeitung der auf die Sprachregeln zugeschnittenen Sätze der Sprachschulen. Fehler, die der Schüler beim Sprechen oder Schreiben macht, verbessert er auf Veranlassung des Lehrers selbst.

In den technischen Fächern kann ohne das eigene Thun des Schülers nichts geleistet werden. Aber auch in den andern lasse man es nie außer

acht. Der Schüler zeichne das besprochene Tier, die Pflanze, das Gerät, die Maschine, die Landkarte, die geometrische Figur, er sammle Naturkörper, stelle die geometrischen Körper in Pappe dar u. s. w.

Dem Schüler sei überall die freie Gegenrede gestattet. Der Lehrer hat viel erreicht, wenn die Schüler Bedenken vorbringen oder Fragen an ihn richten.

Das Prinzip der Selbstthätigkeit des Schülers ist zuerst von Pestalozzi ausgesprochen und von ihm überall im Unterrichte angewandt worden. Diesterweg stellt als Ziel der Erziehung auf „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen.“ Und in der That ist die Selbstthätigkeit nicht nur ein Mittel, Interesse zu erregen, sie ist auch wiederum eine Frucht des Interesses. Denn was wollen wir durch die Selbstthätigkeit des Schülers beim Unterrichte anders erreichen als Interesse? Und das Interesse wiederum soll das Handeln des Schülers, seine Selbstthätigkeit erzeugen.

Die Erzeugung des Interesses im Schüler hat jedoch ihre Grenzen. Das augenblickliche Interesse (und die Aufmerksamkeit) sind abhängig von körperlichen Zuständen. Auch die Sinne sind in manchen Zeiten für gegewisse Eindrücke mehr disponiert als in andern. Unwohlsein aller Art verhindert meistens Aufmerksamkeit und Interesse. Ermüdung der Sinne und des Gehirns lassen beide erlöschen. Geistige Arbeit verzehrt körperliche Kraft. Darum eben müssen Pausen eintreten. Je jünger das Kind ist, desto rascher gleitet seine Aufmerksamkeit von einem Gegenstande zum andern.

Die geistige Veranlagung ist nicht nur dem Grade nach verschieden, sondern auch der Art nach. Manche Kinder haben eine besondere Veranlagung für bestimmte Lehrgegenstände, haben für diese von vorn herein ein großes Interesse und machen deshalb schnell bedeutende Fortschritte. Manche Menschen spricht nur das Anschauliche an, andere ergötzt es, sich in abstrakte Lehrsätze und Beweisführungen zu vertiefen.

Jüngere Kinder haben am meisten Interesse für das, was ihnen sinnlichen Genuß gewährt, der Sinn für geistige Beschäftigung und Freuden muß sich mit der Zeit erst herausbilden. Überhaupt ist für eine richtige Wertschätzung der Dinge eine längere Lebenserfahrung nötig; der Knabe schätzt viele Dinge anders als der Jüngling und der Mann. Richtige Wertschätzung ist endlich nur möglich bei angemessener Bildung. Das Volk erfreut sich an rauschender Schlachtenmusik, eine Beethovensche Symphonie läßt es kalt.

Die Schule kann die verschiedenen Interessenkreise hauptsächlich nur in der Form des Wissens pflegen. Der Lehrer macht dem Schüler die Lehren und Grundsätze zu eigen und hält darauf, daß sie in der Schule befolgt werden. Aber auf das Schulleben kann doch immer nur ein kleiner Teil derselben (z. B. religiöser und sittlicher Sätze) Anwendung finden. Auf das Leben der Kinder außerhalb der Schule hat der Lehrer wenig und in großen Städten fast gar keinen Einfluß. Auch vermag er, sehr wenige Fälle ausgenommen, wenig oder nichts, wenn das Haus ihm entgegenwirkt.

§ 7. Die Charakterbildung.

Das Interesse ist die Quelle des Wollens und Handelns, denn alles Wollen quillt nur aus dem Gefühle heraus. Der Mensch will nur das, was in irgend einer Beziehung Wert für ihn hat, der Wert der Dinge aber erschließt sich ihm allein durch das Gefühl. Der Verstand wirkt dabei insofern mit, als er uns das Ziel des Wollens zeigt; denn begehren und wollen können wir nur das, was wir erkannt haben. Das Ziel aber zeigt uns der Verstand entweder in der Form der Wahrnehmung oder der Vorstellung. Ich sehe in dem Schaufenster einer Bilderhandlung ein bestimmtes Bild, es gefällt mir, erweckt in mir die Lust, es zu besitzen, ich trete ein und kaufe es.[1] Ich lese eine Konzertanzeige. Das Programm sagt mir zu, ich stelle mir vor, daß es mir einen großen Genuß gewähren wird, es anzuhören, ich gehe hin. Zu der Erwartung, daß das Konzert mir Freude bereiten werde, komme ich offenbar nur dadurch, daß ich mich des Vergnügens erinnere, das mir frühere Musikaufführungen gemacht haben. Es kann mich auch der Schmerz zum Handeln treiben, z. B. wenn ich mich veranlaßt sehe, einem Notleidenden zu helfen, oder zum Zahnarzte zu wandern. Immer aber schließt das Handeln, wenn wir das Ziel erreicht haben, mit dem Gefühle der Befriedigung, im andern Falle mit dem des Verdrusses, des Schmerzes ab. Das treibende Motiv, der Beweggrund des Wollens und Handelns ist also immer ein Gefühl, ein jetzt vorhandenes oder erwartetes; dieses entsteht infolge der Wahrnehmung oder Vorstellung, und insofern ist der Verstand das Medium, der Vermittler der Motive.

Das Motiv ist die Ursache zunächst des Begehrens, und dieses ist das Streben, das Vorgestellte zu verwirklichen. Das Wollen unterscheidet sich vom Begehren dadurch, daß es die Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten voraussetzt. Bei den meisten unserer täglichen Handlungen — soweit sie nicht lediglich gewohnheitsmäßig vor sich gehen — folgt dem Gefühlsantriebe das Handeln, ohne daß wir überhaupt oder lange überlegen; darum wissen wir oft nicht, wie wir zu etwas gekommen sind. Nur wo wir im Zweifel sind über die Mittel, durch welche wir unser Ziel erreichen können, oder über den schließlichen Erfolg, nämlich ob das Ziel, wenn es erreicht ist, auch unsern Erwartungen entspreche, ob es uns überhaupt Befriedigung gewähren werde, oder wenn es uns zweifelhaft erscheint, ob das, was wir vorhaben, gerade jetzt thunlich sei, oder ob es auch recht sei, so zu handeln, da überlegen wir. Abgeschlossen wird die Überlegung durch den Entschluß, und dieser fällt jedesmal auf die Seite des stärksten Motivs, dahin, wohin das stärkste Gefühl uns zieht, oder wo wir die größte Befriedigung erwarten. Die Erkenntnis, daß eine Handlung, die man vorhat, moralisch verwerflich sei, hält den Menschen nur dann vom Schlechten zurück, wenn sie ein Gefühl erzeugt, das stärker ist als dasjenige, welches ursprünglich das Begehren anfachte. Die Erkenntnis, daß etwas gut sei, treibt uns nur dann zum Handeln in dieser

[1]) Vergl. Goethes Heideröslein!

Richtung, wenn sie unser Gefühl erregt. Die Erkenntnis, daß das Gemeinwohl unserm eigenen Vorteile vorangehe, treibt uns nur dann dazu, dem Gemeinwohle Opfer zu bringen, wenn sie ein Gefühl erregt, das stärker ist als unsere Eigenliebe. Immer ist es das Gefühl, das uns zum Handeln treibt, und immer ist es das stärkere Gefühl, das in Fällen des Zweifels und des inneren Kampfes die Entscheidung fällt, diesem Gefühle müssen wir folgen.[1] In diesem Sinne hat Al Hafi, der Derwisch in Lessings Nathan, durchaus recht, wenn er auf die Frage Saladins: „Kein Mensch muß müssen und ein Derwisch müßte"? Die Antwort giebt: „Was er für recht und gut erkannt, das muß ein Derwisch." In diesem Sinne antworten Petrus und Johannes (Apgesch. 4, 20) dem hohen Rate: „Wir können es ja nicht lassen, daß wir nicht reden sollten, was wir gesehen und gehört haben." Und darum wird die Liebe, die Liebe zu Gott und Christo, immer der Urquell aller christlichen Tugenden sein und bleiben.

Nun ist es bekannt, daß dasselbe Motiv auf verschiedene Menschen ganz verschieden wirken kann. „Die Meinung der Menschen läßt den einen gleichgültig, dem andern gilt sie alles; die Lorbeerkrone des Dichters dünkt dem einen verächtlich, der andere opfert ihr sein Lebensglück; der eine bringt sein Vermögen zum Opfer, um seine Ehre zu retten, der andere verkauft sie für eine Summe Geldes; gute Lehren und schöne Beispiele spornen den einen zur Nacheiferung an, den andern lassen sie unberührt; vernünftige Überlegung bestimmt bei dem einen alles Handeln, bei dem andern ist sie nicht imstande, als Motiv zu wirken, und die sichere Aussicht des Verderbens vermag ihn nicht von seinem Leichtsinn abzuhalten." (E. v. Hartmann). Woran liegt das? Es liegt daran, daß der Charakter der Menschen verschieden ist! Die Art und Weise, wie die Motive auf die Menschen wirken, hängt völlig von seinem Charakter ab. Wie der Mensch ist, so handelt er. Das Handeln folgt dem Sein. „Kann man auch Trauben lesen von den Dornen, oder Feigen von den Disteln? Also ein jeglicher guter Baum bringet gute Früchte, und ein fauler Baum bringet arge Früchte. Ein guter Baum kann nicht arge Früchte bringen, und ein fauler Baum kann nicht gute Früchte bringen." So spricht Christus (Matth. 7, 16—18). Und der Dichter sagt:

Des Menschen Thaten und Gedanken, wißt,
Sind nicht wie Meeres blind bewegte Wellen.
Die innere Welt, sein Mikrokosmus, ist
Der tiefe Schacht, aus dem sie ewig quellen.
Sie sind notwendig, wie des Baumes Frucht,
Sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln.
Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln.

(Schiller, Wallensteins Tod II, 3.)

Das griechische Wort Charakter bezeichnet ursprünglich das in Holz, Stein oder Metall eingeschnittene oder eingeprägte Zeichen, wie wir ja auch

[1]) Vergl. die berühmten Monologe Tells (IV, 3) und Hamlets (III, 1).

die Buchstaben, die anfänglich in Holz, Stein oder Metall eingegraben wurden, Charaktere nennen. Weiter bedeutet es das Gepräge, die Eigentümlichkeit, woran man ein Ding erkennt oder worin es sich von anderen unterscheidet. So sprechen wir von dem Charakter eines Bauwerkes, einer Dichtung, eines Musikstückes, einer Landschaft u. s. w. In diesem weiteren Sinne auf den Menschen angewandt, bezeichnet es die Eigenart, die persönliche Eigentümlichkeit des Menschen, wie er auch beschaffen sein möge. In diesem Sinne hat jeder einen Charakter, auch der Unbeständige, den wir sonst charakterlos nennen. Es ist die Eigentümlichkeit des Unbeständigen, stets von einer Menge von Kleinigkeiten, Befürchtungen, Rücksichten, Neigungen und Abneigungen hin und hergetrieben zu werden; daher die Unentschlossenheit, welche Ziele zu erstreben, welche Mittel anzuwenden seien, daher die Unberechenbarkeit und Unzuverlässigkeit. Dem gegenüber bezeichnet Charakter im engeren Sinne die Entschiedenheit und Stetigkeit des Handelns nach Grundsätzen. „Charakter im großen und kleinen ist, daß der Mensch demjenigen eine stete Folge giebt, dessen er sich fähig fühlt.“ (Goethe). Er zeigt sich darin, daß das Handeln auf jede Art der Motive immer in gleicher Weise und zwar mit Entschiedenheit erfolgt.[1]) Entschiedenheit und Stetigkeit des Handelns ist das Kennzeichen sowohl des guten als auch des schlechten Charakters. Die Einheit des Charakters ist da vorhanden, wo alle Grundsätze unter Leitung eines obersten Grundsatzes stehen. Zur völligen Ausgestaltung und Einheit der Persönlichkeit zu gelangen, ist nur wenigen Menschen beschieden (der Apostel Paulus, Luther, Freiherr v. Stein, York).

Für die Gesellschaft hat nur der Mensch von sittlichem Charakter Wert, nur auf ihn kann sie zählen, nur er ist ihr ein wertvolles Mitglied; nur der sittliche Mensch lebt sich selbst und anderen zum Heile. Darum kann die Erziehung nur wollen, das Kind auf die Bahn zu leiten, daß es ein sittlicher Charakter werde, daß es sein Wollen und Handeln unter sittliche Grundsätze stelle, nicht nur heute oder morgen, sondern immer und unter allen Umständen, daß die sittlichen Grundsätze selbst ihm zu Willensentschlüssen werden, die all sein Thun und Lassen beherrschen.

Sittlichkeit, d. h. Übereinstimmung des menschlichen Wollens und Handelns mit dem Sittengesetze, ist ohne Religion denkbar und möglich. Aber wahre Religiosität, wahre Frömmigkeit, die den Menschen ganz sich hingeben läßt an Gott, führt notwendig zur Sittlichkeit; es giebt keinen wahrhaft frommen Menschen, der nicht auch ein sittlicher wäre. Kann es anders sein? Wer Gott sein ganzes Sein hingiebt, der stellt damit auch sein Wollen und Handeln unter den göttlichen Willen. Dem christlichen Erzieher muß deshalb als Ziel der Erziehung erscheinen, den Zögling anzuleiten, sich zum religiös-sittlichen Charakter auszugestalten; denn der religiös-sittliche Charakter ist die Einheit und Stetigkeit des Wollens nach der Norm des göttlichen Willens.

---

[1]) Betrachte nach diesen Gesichtspunkten die Charaktere der beiden Piccolomini, Wallensteins, v. Tellheims, der Minna, u. a.



Kann der Erzieher seinem Zöglinge jeden beliebigen Charakter anerziehen? Nein; denn der Charakter — wir nehmen das Wort hier wieder im weiteren Sinne — ist dem Menschen seinen Grundlagen nach angeboren, er wird nur teilweise erworben. Wie die Seele keine tabula rasa hinsichtlich des Denkens ist, so ist sie es auch nicht hinsichtlich des Fühlens und Wollens. Kein Mensch, auch kein Kind läßt sich kneten wie Wachs und Thon zu jedem beliebigen Gebilde. Rousseau irrt, wenn er meint, daß alle Menschen bei der Geburt gleich seien, daß jeder erst durch Erziehung und Schicksale seinen Charakter erhalte

> Wir können die Kinder nach unserm Sinne nicht formen;
> So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
> Sie erziehen aufs Beste und jeglichen lassen gewähren.
> (Goethe, Herm. u. Dor. III.)

Jedes Kind wird hineingeboren in den Charakter seines Volkes, in den Nationalcharakter, in die ganze Lebensweise, Denkweise, Empfindungsweise, Handlungsweise seiner Nation, wie er sich offenbart in Geschichte, Sprache, Litteratur, Recht, Religion, staatlichen, kirchlichen, gesellschaftlichen Einrichtungen, Sitten und Gebräuchen. Der Nationalcharakter ist abhängig einerseits von den körperlichen und geistigen Anlagen der Nation, anderseits von der Natur des Bodens, den sie bewohnt. „Die Bewohner düsterer Gegenden trauern mit der sie umgebenden Natur; der Mensch verwildert in wilden stürmischen Zonen, lacht in freundlichen Lüften und fühlt Sympathie in gereinigter Atmosphäre." (Schiller.)

Der Charakter des Einzelnen hängt schon ab von der Beschaffenheit seines Körpers. Der ganze Bau, die Straffheit oder Schlaffheit des Körpers, die energische oder langsame Blutbildung, die kräftige oder träge Verdauung, die größere oder geringere Widerstandsfähigkeit des Körpers hat Einfluß auf den Charakter. Menschen von schmaler Statur mit langem Halse neigen zu Ruhe und Bedächtigkeit, Menschen von gedrängtem Körperbau mit kurzem Halse sind heftig und leidenschaftlich. Schon Aristoteles behauptet, daß dünnes Blut die Denkfähigkeit begünstige, kaltes Blut klug, wärmeres mutig mache, und Schiller hat beobachtet, „daß die Bösartigkeit der Seele gar oft in kranken Körpern wohnt".[1]) Schließen wir nicht von der Gangart, den Mienen, der ganzen Art sich zu bewegen, der Sprache (und zwar der Stimmlage, dem Klange der Stimme, dem Tempo des Sprechens) der Art zu lachen u. dergl. auf den Charakter des Menschen? Daß beides, geistige und körperliche Eigentümlichkeiten innig zusammenhängen, ist doch damit zugegeben. Besonders aber hängt von der größeren oder geringeren Erregungsfähigkeit der Nerven sowohl die Verstandesthätigkeit als auch das Gefühlsleben und somit der Charakter und das Wollen ab.

Angeboren sind die Verstandesfähigkeiten, und diese beeinflussen den Charakter. Scharfes Denken macht streng und nüchtern, ruhig und klar, befreit von der Unruhe des Zweifels, der Meinungen, Ansichten und

---

[1]) Vergl. Schillers Franz Moor und Shakespeares König Richard III.

Vorurteile. Dumm, faul und gefräßig kennzeichnet schon der Volkswitz als zusammengehörig. Beschränkte Köpfe sind immer mehr oder weniger nur auf sich bedacht; sie müssen es sein, weil sie sich zur Allgemeinheit nicht erheben können. Bei dem einen geht das Denken langsam und schwerfällig von statten, aber er dringt in die Tiefe und verfolgt beharrlich seinen Weg; der andere faßt äußerst schnell und leicht, aber er ist oberflächlich und flatterhaft und nimmt es nicht genau weder im Denken noch im Handeln. Der eine ist befriedigt, wenn er einen Wissensstoff in großen Zügen gefaßt hat; der andere muß tüfteln und schematisieren bis ins kleinste hinein. Der eine findet nur Befriedigung in anschaulicher Erkenntnis oder an Fragen des praktischen Lebens; der andere fühlt sich nur zu abstrakten Wissenschaften hingezogen, er muß spekulieren und spintisieren. Wer die Menschen beobachtet, der wird sich bald überzeugen, daß das alles auch im Wollen und Handeln des Menschen, ja in den praktischen Verrichtungen des alltäglichen Lebens sich ausprägt.

Angeboren ist ferner die Erregungsfähigkeit des Gefühles, sowohl nach seinem Grade als auch nach seiner Richtung. Der eine ist von Natur empfindsam, leicht verletzt, den andern bringt nichts aus der Fassung; der eine ist rasch hingerissen zu Schwärmerei und Begeisterung, der andere ist ruhig, kalt, erwägend; der eine ist sanft und mild, der andere heftig, aufbrausend, jähzornig; der eine ist weich, teilnehmend, der andere hart, herzlos; der eine ist leichtsinnig, flatterhaft, der andere zuverlässig, stetig; der eine ist heiter, zum Frohsinn geneigt, der andere ernst, düster. Langsame oder schnelle Erregbarkeit des Gefühls, nachhaltige oder flüchtige Empfindung, Neigung zum Frohsinne oder Ernste, das bringt das Kind schon mit auf die Welt. Durch Selbstbeherrschung gelingt es zwar, Empfindlichkeit, Härte, Jähzorn u. dergl. in einzelnen Fällen zu bemeistern; ganz abgelegt werden sie niemals, die ursprüngliche Form bricht immer wieder durch. Niemand kann aus seiner Haut fahren, und die Natur läßt sich nicht mit der Heugabel austreiben. Es giebt Menschen, denen der Hang zur Sinnlichkeit, die Wohlschmeckerei, die Unmäßigkeit, die sinnliche Genußsucht angeboren ist, wie anderen die Neigung zu geistiger und künstlerischer Beschäftigung. Wie viele Kinder von vornherein zum Ehrgeize, zur Ordnung in allen Sachen, zur Sauberkeit, zur Sparsamkeit u. s. w. geneigt sind, so sind andere von Natur gleichgiltig gegen Ehrenbezeugungen, unordentlich, unsauber, verschwenderisch. Keine Erziehungskunst kann aus einem Dummkopfe ein Genie machen, keine Erziehungskunst kann einem Kinde, das keinen Sinn für äußere Ehre hat, den Ehrgeiz einpflanzen. Schon Walther von der Vogelweide sagt:

Nieman kan beherten
kindes zuht mit gerten:
den man z' êren bringen mac,
dem ist ein Wort als ein slac.

Angeboren ist die größere oder geringere Energie oder Kräftigkeit des Wollens. Die einen sind von Natur schlaff, schüchtern, furchtsam, feige, leicht lenkbar, gefühlsfaselig, schwächlich im Entschließen und Handeln;

die anderen straff, dreist, mutig, tapfer, eigensinnig, starrköpfig, thatkräftig. Und ebenso ist vielfach die Richtung des Wollens angeboren: sinnliche Genußsucht, Ehrgeiz und Ruhmbegierde, künstlerischer Trieb, Wissensdurst, Forschungstrieb u. s. w.

Wie es Talente auf dem Gebiete der Wissenschaft und Kunst giebt, so auch auf dem Gebiete des Wollens; es giebt Menschen, die von klein auf eine gewisse Virtuosität im Handeln zeigen, die einen, Gutes zu thun, die andern, Böses zu stiften.

Im Verhalten gegen andere zeigt der Mensch entweder Egoismus (von der natürlichen Selbstliebe bis zur krassen Selbstsucht), der auf das eigene Wohl bedacht ist, oder Bosheit, die das fremde Wehe will (von Neid, Mißgunst, Schadenfreude, Heimtücke bis zur Grausamkeit), oder Herzensgüte (Menschenliebe), die das fremde Wohl will (von Wohlwollen, Teilnahme, Entsagung zum Besten anderer bis zur Selbstaufopferung). Egoismus, Bosheit und Herzensgüte stecken als Keime von Natur im Menschen. Es findet indes eine große Verschiedenheit und Abänderung der Verknüpfung bei den einzelnen Menschen statt. Daher ist der Charakter individuell, er ist bei jedem ein anderer, und dieser individuelle Charakter ist seinen Grundlagen nach angeboren. Wäre es nicht so, so müßten zwei Kinder, die unter gleichen Verhältnissen aufgewachsen und erzogen worden sind, die gleichen Eigenschaften zeigen. Die Erfahrung lehrt, daß es nicht der Fall ist: das eine Kind ist von vornherein vor allem auf sich bedacht, das andere ist ganz Teilnahme, ganz Hingebung für andere. Titus und Domitian waren Brüder, Nero hatte einen Seneka zum Erzieher.

Der Charakter ist in vielen Beziehungen sogar erblich. „Der Charakter erbt vom Vater, der Verstand von der Mutter", behauptet Schopenhauer. Wie oft hat man Gelegenheit zu beobachten, daß Mitglieder derselben Familie alle denselben Starrsinn, dasselbe Kurz-angebunden-sein, oder alle dieselbe schnelle Erregbarkeit des Gefühls, oder alle dieselbe Energielosigkeit des Wollens und Handelns zeigen! Erben doch auch äußere Manieren und Eigentümlichkeiten der Haltung, der Bewegung und des Benehmens fort, und geistige Talente sind, wie die Erfahrung lehrt, oft durch mehrere Generationen in einer Familie erblich gewesen (Musiker, Astronomen, Mathematiker, Feldherrn u. s. w.). Und nicht minder erben moralische Eigentümlichkeiten fort. Es ist jedoch zu beachten, daß jedes Kind zwei Eltern und vier Großeltern hat, und daß zu dem angeborenen Charakter bei jedem der erworbene hinzukommt.[1])

Was für einen angeborenen Charakter ein Kind habe, kann nur die Erfahrung lehren. Er zeigt sich anfangs in schwachen und schwankenden Zügen, bald jedoch in aller Vollständigkeit, bis zum 4. Jahre behauptet

[1]) Die eigentümliche Körperbeschaffenheit eines Menschen nennt man Konstitution, die Gesamtheit seiner geistigen Eigentümlichkeiten bezeichnet man als Individualität, die also „die Verbindung dieses Verstandes mit diesem Willen ist". Die Gesamtheit der leiblichen und seelischen Anlagen des Menschen pflegt man sein Naturell zu nennen.



Jean Paul, ist er völlig entschieden. Schon beim Spielen zeigt sich das eine Kind unruhig und unstet, das andere ruhig und beharrlich, und die Vorfälle in der Schule sind, wie Schopenhauer sagt, das Vorspiel zu dem nachfolgenden Drama.

Was kann dem angeborenen Charakter gegenüber die Erziehung leisten? Es ist unmöglich, dem Zöglinge neue Eigenschaften anzubilden, wozu ihm die Anlagen fehlen. Aber die Erziehung kann a) vorhandene Eigenschaften verstärken und b) vorhandene Eigenschaften abschwächen. Vorhandene Eigenschaften abzuschwächen und zu unterdrücken, gelingt am schwersten.[1])

Die Erfahrung lehrt, daß die vorhandenen Eigenschaften einerseits der Steigerung und Veredlung, anderseits der Abschwächung und Unterdrückung fähig sind. Darin liegt die Möglichkeit der Erziehung. Ihre Notwendigkeit aber beruht darauf, das die vorhandenen Eigenschaften der Verminderung und Verschlechterung ausgesetzt sind, und daß außerdem viele Menschen Eigenschaften besitzen, deren Bethätigung sowohl ihnen selbst als auch der Gesellschaft zum Schaden gereichen würde. Daher sagt Hippel: „Erziehen heißt aufwecken vom Schlaf; mit Schnee reiben, was erfroren ist, abkühlen, was brennt." Es ist aber klar, daß die Erziehung von vornherein einen günstigeren Boden findet, wenn bei dem Zöglinge von Natur Kräftigkeit des Wollens, Ruhe und Stetigkeit des geistigen Lebens vorhanden ist.

In der Sittlichkeit durchläuft der Mensch im großen und ganzen drei Stufen. Die erste ist diejenige des vorherrschenden Eigennutzes. Vom ersten Tage seines Daseins an nimmt das kleine Kind die Dienstleistungen des ganzen Hauses in Anspruch, alles ist nur da, seine Bedürfnisse zu befriedigen. Stieße es nicht auf Widerstand, so würde die Selbstsucht fast ausschließlich die Triebfeder seines Handelns werden. Es muß sich jedoch der Zucht und Belehrung der Eltern, der Schule, der allgemeinen Sitte unterwerfen, es beugt sich der Autorität der Eltern, der Lehrer, der Sitte, Gottes. Dadurch gelangt es allmählich zur Gesetzmäßigkeit des Handelns: es thut das Gute, weil es geboten ist, und unterläßt das Böse, weil es verboten ist. Auf dieser Stufe bleibt ein großer Teil der Menschen stehen: sie unterlassen das Böse, weil sie fürchten, dem Strafrichter oder der Verachtung der Gesellschaft oder der göttlichen Strafe anheim zu fallen; sie thun das Gute, weil und soweit menschliches und göttliches Gesetz es gebietet. Es ist das die Gerechtigkeit der Pharisäer. Die echte, höchste Sittlichkeit erreicht der Mensch durch die sittliche Gesinnung, durch die Liebe, die Menschenliebe und Gottesliebe: er thut das Gute, weil es das Gute ist. Es ist selbstverständlich nicht so gemeint, daß man bei den einzelnen Menschen Tag und Stunde bestimmen könnte, wo die eine Stufe anfängt und die andere aufhört, die nächste Stufe setzt vielmehr schon ein, wenn die andere noch fortdauert. Darum sagten wir, im großen und ganzen gehe die sittliche Entwickelung in dieser Weise vor sich.

[1]) Diese Thatsache hat Schopenhauer und andere Philosophen veranlaßt, zu behaupten, daß der Charakter gänzlich unveränderlich sei.



Der Erzieher, der seinen Zögling zum sittlichen Charakter ausbilden will, hat zuerst für gehörige Körperpflege zu sorgen. Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers verleihen dem Geiste Schwung und Thatkraft; Schwäche und Hinfälligkeit des Körpers drücken den Geist herunter. „Zerrüttungen im Körper können auch das ganze System der moralischen Empfindungen in Unordnung bringen und den schlimmsten Leidenschaften den Weg bahnen." (Schiller). Kranke Kinder sind meist unartig und entwickeln bei längerem Siechtum allerlei üble Neigungen. Gesundheit dagegen erzeugt Frohsinn, hebt die Wirkung schmerzhafter Eindrücke auf und verhindert übertriebene Reizbarkeit.

Der Sorge für Gesundheit schließt sich die Sorge für angemessene Beschäftigung an. Alle Kräfte des Menschen, die körperlichen wie die geistigen, verlangen nach Bethätigung. Müssiggang erzeugt üble Laune, tödliche Langeweile, und ist nach dem Sprichworte aller Laster Anfang. Körperliche und geistige Beschäftigung, Spiel und Arbeit, Handfertigkeit, Unterricht und Spazierengehen muß in gehörigem Maße abwechseln. Aber die Abwechslung darf nie zur Unstetigkeit, zur Zerstreutheit, zum geschäftigen Müßiggange ausarten. Es muß Grundsatz sein, daß das Kind alles, was es anfängt, ordentlich mache und zu Ende bringe. Angestrengte Arbeit ist ein Hauptmittel, die Energie des Wollens, die Thatkraft zu steigern; alles mögliche anfangen, nichts ordentlich machen und nichts vollenden, ist ein Hauptmittel, Schlaffheit des Wollens hervorzubringen. Nur wer Hindernisse besiegen gelernt hat, fürchtet sich nicht; Entschlossenheit kommt, soweit sie nicht angeboren ist, nur durch Kämpfe. Selbstverständlich müssen die Hindernisse, die das Kind zu überwinden hat, seinen Kräften angemessen sein. Wem alles mißlingt, der wird mißmutig und energielos. Je mehr das Handeln gelingt, je mehr das Wollen die ihm entgegenstehenden Hindernisse überwindet, desto mehr erstarkt der Wille. Daher liegt auch die hohe Bedeutung der gymnastischen Übungen nicht allein darin, daß sie den Körper kräftigen und gelenkig machen. „Aus der regelmäßigen Übung des Willens im Vollbringen thatkräftiger körperlicher Äußerungen, aus dem beharrlichen Überwinden körperlicher Schlaffheit und Bequemlichkeit geht mit psychologischer Notwendigkeit die normale geistige Beherrschung der ganzen körperlichen Seite, eine Erstarkung der Willens- und Thatkraft überhaupt, der Entschlossenheit, des Lebensmutes und der Standhaftigkeit hervor." (Schreber.) Und ist nicht die Gymnastik, das Turnen, das Turnspiel, eine Quelle der Lebensfreude?

Wer das Gute thun soll, der muß es kennen; dem Zöglinge darf deshalb die Belehrung über das, was recht und gut ist, nicht fehlen. Sie ist ein unentbehrliches Mittel, im Herzen des Kindes die Liebe zum Guten, den Sinn für das Schöne, den Eifer für Wahrheit, die Ehrfurcht vor Gott zu erwecken. Macht doch auch das Gesetz die Kinder erst verantwortlich für ihr Handeln, nachdem vorauszusetzen ist, daß sie die nötige Belehrung empfangen haben. Die Normen des sittlichen Handelns werden als Grundsätze dem Gedächtnisse eingeprägt. Ohne das gelangt das

Wollen weder zur Kräftigkeit noch zur Einheit.[1]) Die Grundsätze sind die „verstandesmäßig ausgebildeten, d. h. in bestimmte Urteile gefaßten Wertschätzungen als Normen des Thuns und Lassens.“ (Dittes). Sie bilden die Richtschnur des Wollens, und der sittliche Charakter offenbart sich in dem entschiedenen und stetigen Handeln nach sittlichen Grundsätzen. „Grundsätze sind das Knochengerüst des Charakters.“ (Lichtenberg). Wenn nun aber auch die sittliche Bildung von der Ausbildung des Gedankenkreises abhängt, so folgt daraus doch nicht, daß die vermehrte Einsicht unter allen Umständen auch das sittliche Handeln hervorbringen müsse. „Glaubt es nur,“ sagt Pestalozzi, „es ist zwischen Wissen und Thun ein himmelweiter Unterschied. Wer aus dem Wissen allein ein Handwerk macht, der hat wahrlich groß acht zu geben, daß er das Thun nicht verlerne.“ Das bloße Wissen des Sittlichen kann kein sittliches Handeln erzeugen, weil alles Handeln im Gefühle seine Quelle hat. Es genügt deshalb nicht, die sittlichen Grundsätze dem Kinde in den Kopf zu bringen, es muß sie mit dem Herzen erfassen, sie müssen ihm zu Interessen werden. Darum dürfen ihm die sittlichen Normen nicht sogleich in der Form allgemeiner Sätze dargestellt werden, es muß sie an sittlich handelnden Persönlichkeiten (der biblischen Geschichte, der Geschichte, der Dichtung) kennen lernen. Die bloße trockene Belehrung bildet kein Gefühl an. Die handelnde Persönlichkeit zeigt mit der Anschauung des Handelns zugleich die Gemütsbewegungen, die zum Handeln führen.

So soll der Unterricht Interesse erzeugen, so soll er es darauf anlegen, lebendiges Interesse zu erregen; ob es ihm aber gelingt, das hängt nicht allein von ihm ab, sondern auch von der Empfänglichkeit des Zöglings. Der Lehrer kann nichts thun als den Unterrichtsstoff richtig auswählen und mit warmem Gefühlstone an den Schüler heranbringen, wenn aber dem Schüler hinsichtlich dessen, was der Unterricht bietet, nur eine geringe Erregungsfähigkeit des Gefühls eigen ist, oder wenn entgegengesetzte Gedankenkreise ihn schon völlig beherrschen, so wird auch der Unterricht nicht nachhaltig wirken.

Ungemein wirksam ist das Beispiel der Eltern, des Erziehers, der Umgebung. Die besten Lehren, und wenn sie noch so sehr eingeschärft werden, nützen wenig oder nichts, wenn sie nicht durch das lebendige Vorbild der Erzieher unterstützt werden. „Alle noch so schulgerechten Begriffserklärungen von Tugenden, vom Glauben und der Liebe nützen nichts, sondern führen nur zu eitler Maulbrecherei darüber, wenn den Kindern das Lebensbild der Tugend, der freudige Mut des Glaubens und der Selbstaufopferung der Liebe in Vater, Mutter und Lehrer nicht zur Anschauung kommt und als solche wahrhaft vor die Seele tritt und ins Herz geht.“ (Blochmann). Ob das Kind mit einem Nachahmungstriebe ausgestattet sei, ist mindestens sehr fraglich. Wird ihm aber das

[1]) Das geistige Vermögen des Menschen, Zwecke zu setzen, und damit also auch sittliche Zwecke zu setzen, bezeichnet Kant als *praktische Vernunft*. Durch praktische Prinzipien macht sie uns begreiflich, was sein und geschehen soll. Die Darstellung der gesamten sittlichen Grundsätze bildet das System der Ethik.



Sittliche vorgelebt, so befindet es sich in einer sittlichen Atmosphäre, die das Interesse für das Gute in ihm lebendig anregt, und dadurch wird sein Wollen und Handeln auf den Weg des Guten gelenkt. Das Beispiel wirkt viel weniger dadurch, daß es zur Nachahmung reizt, als vielmehr dadurch, daß es das Gefühl für das, was recht und gut ist, in dem Kinde erweckt.

Die Gewöhnung des Kindes, das Gute zu thun, ist dadurch von großem Werte, daß die freie und bewußte Ausübung des Guten durch sie ungemein erleichtert wird, da man verrichtet, was einem längst geläufig und lieb geworden ist. Das Thun des Guten aus Gewohnheit erfolgt mechanisch und hat an sich keinen sittlichen Wert; aber die Gewöhnung ist die Vorschule der Sittlichkeit. Darum ist es so überaus wichtig, das Kind von klein auf an Sauberkeit, Ordnung, Mäßigkeit, anständiges Betragen, Schamhaftigkeit, Stetigkeit bei seiner Beschäftigung, Selbstüberwindung u. s. w. zu gewöhnen. Die Gewöhnung hat zwei Seiten: sie ist Übung und Verhütung. Die Übung, die immer nichts anderes ist als stete Wiederholung derselben Thätigkeit, bringt Leichtigkeit und Fertigkeit des Handelns in einer bestimmten Richtung hervor, sie kann selbst Neigung zum Guten erzeugen, noch ehe der Zögling den Wert desselben kennt.

Gewohnheit, dieses Ungeheuer, das
Im Alltagstreiben jegliches Gefühl
Verschlingt, obwohl ein Teufel, ist ein Engel
Doch darin, daß der Übung sie in guten
Und edlen Thaten ein Gewand, ein Dienstkleid
Verleiht, das sich gemächlich trägt.
Denn Übung ist imstande, das Gepräge
Fast der Natur zu ändern, und den Teufel
Selbst zu bemeistern oder auszutreiben
Mit Wunderkraft. (Shakespeare, Hamlet III, 4.)

Die Verhütung sucht von dem Kinde fern zu halten, was ihm in sittlicher Beziehung schädlich sein könnte, woran es sich nicht gewöhnen soll. Sie entzieht ihm die Möglichkeit, nach Schlechtem zu trachten. Die Gewöhnung gelingt um so leichter, in je engeren Grenzen das leibliche und geistige Leben des Kindes sich noch bewegt, weil um so weniger Störungen eintreten können. Je mehr das Kind in leiblicher Beziehung unabhängig wird, je mehr sein Gedankenkreis sich erweitert, um so leichter tritt die Möglichkeit ein, daß die Veranstaltungen des Erziehers durch andere Einflüsse durchkreuzt werden, um so sorgfältiger muß deshalb die Erziehung zu Werke gehen.

Der Gewöhnung tritt die Zucht zur Seite, die das Kind dem Gesetze unterwirft und es straft, wenn es sich der Übertretung schuldig macht. Daß der Zögling lerne, sich der Autorität zu unterwerfen, ist durchaus nötig; wenn er es nicht gelernt hat, wird er nie ein sittlicher Charakter werden. Beruht doch alle Sittlichkeit darauf, daß der Mensch seinen Willen einer höheren Ordnung unterwerfe. Der Wille der Kinder soll indes nicht gebrochen, er soll in richtige Bahnen gelenkt werden. So

lange das Kind nur gehorcht im Gedanken an die zwingende und strafende Gewalt des Erziehers, so lange zeigt es den blinden Gehorsam. In diesem Gehorchen aus Zwang liegt nichts Sittliches, aber der blinde Gehorsam ist die Vorstufe des bewußten. Zum bewußten Gehorsam gelangt das Kind nur, wenn es Vertrauen zum Erzieher hat, wenn es an seine höhere Einsicht und Liebe glaubt. Wirkliche Autorität besitzt der Erzieher nur dann, wenn er außer der Gewalt das Vertrauen des Zöglings besitzt. In diesem Falle gehorcht der Schüler aus Achtung, und die Achtung vor der Person des Erziehers wird allmählich zur Achtung vor seinen Geboten, zur Achtung vor dem Sittlichen selbst und damit zur Quelle des sittlichen Handelns.

Kein Mensch indes gelangt zur Charakterfestigkeit, zur Entschiedenheit und Stetigkeit des Wollens ohne strenge Selbstzucht. Wer sich selbst erziehen will, der muß zunächst sich selbst kennen, er muß seine guten wie schlechten Eigenschaften beobachtet haben, er muß sicher wissen, was er sich zutrauen darf, und was nicht. Erkenne dich selbst! ist die erste Forderung, die jeder erfüllen muß, der etwas Tüchtiges aus sich machen will. Durch die Selbstbeobachtung lernen wir unsere Schwächen, wie die Art und das Maß unserer Kräfte kennen. Es wird uns dadurch möglich, Bestrebungen zu meiden, für die wir nun einmal keine Fähigkeiten besitzen, es wird uns aber auch möglich, die Anlagen und Fähigkeiten, die wir besitzen, auszubilden, zu gebrauchen und zu nützen. Auch ein sittlicher Charakter wird niemand ohne Selbsterkenntnis. Auf sittlichem Gebiete hat die Selbsterkenntnis freilich ihre große Schwierigkeit. Nicht nur, daß wir uns selbst gern schmeicheln und etwas vorlügen, es ist oft auch schwer, sein eigentliches Wollen zu erkennen. Oft wägen wir alle in einem Falle in Betracht kommenden Begehrungen fein miteinander ab und fassen danach unsern Entschluß, und wenn es zum Handeln gekommen ist, so sehen wir hinterher zu unserer Überraschung, daß wir ganz anders gehandelt haben, als wir beschlossen hatten. Nur an unsern Thaten erfahren wir, was in uns steckt, nur an unsern Früchten erkennen wir uns selbst. Diese Selbsterkenntnis zeigt uns einerseits, wo wir das Fleisch zu kreuzigen haben, anderseits, wo wir das Gute in uns aufkommen lassen müssen. Von der Selbsterkenntnis aus gelangen wir allmählich durch viele und oft schwere Übung zur Selbstbeherrschung, zu der Fähigkeit, uns in jedem Falle schnell der Vernunft gemäß zu entscheiden. „Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, befreit der Mensch sich, der sich überwindet.“ (Goethe.) Dazu ist freilich wieder erforderlich, daß wir festen Grundsätzen folgen, die dann unsere Interessensphäre bilden, und ohne die ein folgerichtiges Handeln überhaupt nicht möglich ist: So ist unser Charakter das, was wir auf Grund unseres Naturells und der genossenen Erziehung aus uns selbst gemacht haben.

Keines dieser Erziehungsmittel aber wirkt unfehlbar. Alle können Erfolg haben; ob es aber der Fall sein werde, das hängt von mannigfachen Umständen ab, die der Erzieher häufig im voraus gar nicht zu durchschauen vermag.

Wir haben nun die Frage zu beantworten, welches die Erziehungsfaktoren seien, die auf den Menschen einwirken.

Der wichtigste ist das Haus. Da der Charakter vererbt, so ist es schon von Bedeutung, welche guten und schlechten Eigenschaften, Talente und Verkehrtheiten Eltern und Großeltern an sich tragen. Den bedeutendsten Einfluß übt die Mutter aus. Von ihr hängt das Kind namentlich in seinen ersten Jahren, aber auch während seiner ganzen Kindheit ab. „Es ist der gesicherte, ruhige Fortgenuß seiner physischen Bedürfnisse, was die ersten Keime der sittlichen Kräfte des Säuglings von seiner Geburt an naturgemäß belebt und entfaltet; es ist die heilige Muttersorge, es ist die instinktartig in ihm belebte Aufmerksamkeit auf augenblickliche Stillung jedes Bedürfnisses, dessen Nichtbefriedigung das Kind sinnlich zu beunruhigen geeignet ist, was wir bei ihm als die erste, aber wesentliche Vorbereitung und Anbahnung des Zustandes anerkennen müssen, indem sich die sinnlichen Keime des Vertrauens gegen die Quelle dieser Befriedigung und mit ihnen die ersten Keime der Liebe zu derselben entfalten; und es ist in der Belebung dieser ersten, sinnlichen Keime des Vertrauens und der Liebe, woraus auch die ersten, sinnlichen Keime der Sittlichkeit und der Religiosität hervorgehen und sich entfalten.“ (Pestalozzi). Der Mutter erschließt sich das Kind am meisten und am liebsten; die Eindrücke, die es von ihr empfängt, sind die nachhaltigsten und dauerndsten, sie ist ihm das lebendige Beispiel aller Tugenden, des Glaubens, der Liebe, der Frömmigkeit. Fast alle großen Männer verdanken einen großen Teil dessen, was sie geworden sind, ihrer Mutter (Augustinus, Goethe, Kaiser Wilhelm I.). Des Vaters erziehliche Thätigkeit tritt derjenigen der Mutter ergänzend zur Seite. Des Vaters Strenge, Stetigkeit und Folgerichtigkeit lehrt es, sich der Autorität zu unterwerfen und an ihr sich empor zu ranken. Er hauptsächlich schafft durch die Erziehung zum Gehorsam die Grundlage für alle fernere erziehliche Einwirkung. Die Entwickelung des Kindes wird deshalb auch schon wesentlich durch den Umstand beeinflußt, ob es noch beide Eltern, oder nur Vater oder Mutter habe. Von großer Bedeutung ist ferner die äußere Lage der Eltern. Wo der Überfluß dem Kinde jeden Wunsch gewährt, ohne daß es seine eigenen Kräfte zu gebrauchen nötig habe, oder wo die Sorge um des Leibes Nahrung und Notdurft wie ein drohendes Gespenst beständig im Hintergrunde steht, da muß es verkümmern. Mäßiger Wohlstand der Eltern ist deshalb für die gedeihliche Entwickelung der Jugend der günstigste Boden. Weiter kommt es auf den Bildungsstandpunkt der Eltern an. Nicht nur, daß das Kind in die Gedankenkreise und die Denkweise der Eltern hineingezogen wird, hier empfängt es die Liebe zu Anstand, zu Sitte, zu Kunst und Wissenschaft, die Achtung vor fremdem Eigentume, vor anderen Personen u. s. w. Weiter kommt in Betracht, ob das Kind allein sei, oder ob es Geschwister habe. Das einzige Kind ist leicht der Verzärtelung ausgesetzt, es wird eigenwillig und anspruchsvoll. Das jüngere Kind hat an älteren Geschwistern das Beispiel des Guten wie des Schlechten, vor allem hat es an ihnen Spielgenossen. Aber auch Großeltern, Verwandte

und Bekannte sowie die Dienstleute beeinflussen die Erziehung des Kindes. Von wesentlichem Einflusse ist ferner die praktische Stellung, die der Vater in der Gesellschaft einnimmt. Fast jeder Stand pflegt besondere Eigenschaften, die als Grundlage der Standesehre gelten: der Landmann und Handwerker Fleiß und Güte der Arbeit, der Richter Gerechtigkeit, der Soldat Mut und Tapferkeit, der Gelehrte Wissenschaftlichkeit, der Geistliche Gottesfurcht u. s. w. Jeder Stand hat seine guten Seiten und seine Fehler, die sich auch auf das Kind übertragen müssen. Wenn aber im ganzen Stande Engherzigkeit, Selbstsucht und Dünkel herrschen, so müssen sie sich auch in der Jugend wieder zeigen. Weiter ist von Bedeutung die Art der Zucht, die im Elternhause herrscht. Ordnung und Sauberkeit, Pünktlichkeit, Dienstfertigkeit u. s. w. nimmt das Kind aus dem Elternhause mit in die Welt. Und endlich ist von größter Bedeutung der sittlich-religiöse Standpunkt des Hauses. Herrscht in diesem die Liebe zum Guten, der Geist lebendiger Frömmigkeit, so wird beides auch in den Kindern erweckt. Oberflächlichkeit, Genußsucht, Weltsinn, Hochmut u. s. w. geht auch auf die Kinder über, ja tritt an ihnen noch stärker hervor.

> Zu stehn in frommer Eltern Pflege,
> Welch schöner Segen für ein Kind!
> Ihm sind gebahnt die rechten Wege,
> Die vielen schwer zu finden sind. (Uhland.)

Es macht einen großen Unterschied, der sich auch in der Erziehung zeigen muß, welcher Konfession das Haus angehört. Die Weltanschauung der katholischen Kirche gestaltet sich ganz anders als diejenige der protestantischen. Dort der Glaube an die Mutter Gottes und die Heiligen, die sakramentale Weihe der Priester, die unbedingte Annahme gewisser Dogmen (Unfehlbarkeit des Papstes u. dergl.), die Wachslichte und Weihrauchwolken, — hier die unmittelbare Stellung zu Gott, die Gleichstellung der Geistlichen und Laien, die Freiheit der Forschung, die Einfachheit des Gottesdienstes u. s. w. Die katholische Kirche ist eine Anstalt, die das Heil fertig besitzt. Der Einzelne ergreift es durch seine Zugehörigkeit zur Kirche, durch Beobachtung der vorgeschriebenen Formen und kirchlichen Werke. Darum sucht die katholische Erziehung vor allem das Kind der Kirche zuzuführen und bei ihr festzuhalten. Die protestantische Kirche will vor allem erreichen, daß das Kind glaube, d. h. sein Herz an Gott hingebe. Sie will das Kind nicht allein in das Kirchenleben hineinversetzen, sie will in dem Kinde die Erkenntnis der göttlichen Wahrheit erzeugen und es zum bewußten Leben in ihr erwecken. Der Katholik betrachtet den unbedingten Gehorsam gegen die Vertreter der Kirche und ihre Gebote als ein verdienstliches Werk, das ihn jeder Verantwortung enthebt; der Protestant will wissen, wem er gehorchen soll, er behält die Verantwortung für seine Handlungen, er hält seine Handlung noch nicht darum für gut, weil sie aus Gehorsam geschehen ist. Der Katholik betrachtet die Kirche als die Bewahrerin überfließender guter Werke, der Protestant glaubt, daß kein Mensch mehr thun könne als seine Schuldigkeit.

Der Katholik legt das Hauptgewicht auf das äußere gute Werk, der Protestant auf die Gesinnung, aus der die guten Werke fließen sollen.[1])

Einen großen erziehlichen Einfluß übt die Sitte aus. Sie ist „die Gleichmäßigkeit bestimmter willkürlicher Handlungen, wie sie sich in einem gewissen Kreise, vor allem in einer Stammes- oder Volksgemeinschaft, in einer Gesellschaftsschicht, einem Stande oder einer Klasse ausgebildet hat." (Ziegler). Daß die Sitte eine große Macht besitzt, erfährt jeder an sich selbst, niemand setzt sich ungestraft über sie hinweg. Schon dem Knaben ist es ein Greuel, einen Hut aufzusetzen, einen Rock anzuziehen, durch den er irgendwie auffallen und sich dem Spotte seiner Kameraden aussetzen könnte. Die Sitte straft jeden Übertreter mit Verachtung und Verspottung, ja mit Ausstoßung aus der Gesellschaft. Selbst wenn die Sitte widersinnig und läppisch ist, gehorchen wir ihr, weil es alle so machen, und wir nicht auffallen wollen. Von klein auf wachsen wir in sie hinein, und wir bleiben ihr unterthan aus Gewohnheit, oder weil wir uns lächerlich zu machen oder Anstoß zu erregen fürchten. Selbst die in der Gesellschaft üblichen Höflichkeitsformen haben erziehliche Bedeutung. Sie zwingen den Menschen, sich in Zucht zu nehmen, seine Bequemlichkeit, seinen Egoismus zu unterdrücken, dem andern zu geben, was des andern ist.

Weiter kommt in Betracht die öffentliche Meinung, wie sie sich ausspricht in Urteilen, die die Menge über staatliche und kirchliche Einrichtungen, über Schule, über künstlerische Leistungen, über wissenschaftliche Lehren und Entdeckungen und ihren Wert, über hervorragende Personen und ihren Wert, über Religion u. s. w. fällt und verbreitet. Sie überträgt sich auf die heranwachsende Jugend, und die Denkweise und Lebensrichtung derselben muß daher eine andere werden, je nachdem die öffentliche Meinung materielle Güter und Genüsse und das eigene Wohlbefinden, oder Religion, Kunst, Wissenschaft und die allgemeine Wohlfahrt höher schätzt. Nichts entsteht von selbst, auch die öffentliche Meinung nicht. Sie wird gemacht von einzelnen Geistern, die mit der Rede und Feder gewandt umzugehen wissen, heutzutage hauptsächlich durch Vorträge in Versammlungen und durch Zeitungen und Zeitschriften.

> Was ihr den Geist der Zeiten heißt,
> Das ist im Grund der Herren eigner Geist,
> In dem die Zeiten sich bespiegeln. (Goethe).

Die öffentliche Meinung tritt der heranwachsenden Jugend überall entgegen, im Hause, in Gesellschaften, in den Werkstätten, in der Lektüre von Zeitungen und Büchern, und es müßte wunderbar zugehen, wenn nicht immer etwas hängen bliebe.[2])

---

[1]) Es ist deshalb auch nicht möglich, Schulen herzustellen, die ein allgemeines Christentum lehrten. Es giebt kein abstraktes Christentum, das weder Katholizismus noch Protestantismus wäre.

[2]) Lessing behauptet, daß die Bücher uns nur selten unverkünstelt lassen (Nathan V, 6). Um so mehr hat der Erzieher die Pflicht, die Lektüre seines Zöglings zu überwachen. Er hat dafür zu sorgen, daß der Zögling nicht zu viel

Der Staat ist eine Erziehungsanstalt im großen. Er erzieht durch Gesetze, Verordnungen, Warnungen, Belehrungen u. s. w., er besitzt die Macht, seinen Geboten Gehorsam zu verschaffen. Es ist klar, daß der Staat durch seine Strafgewalt nicht Sittlichkeit, sondern nur gesetzmäßiges Verhalten (Legalität) erzeugen kann. Aber damit ist schon viel gewonnen; man bedenke nur einmal, was für ein Chaos entstehen würde, wenn das Strafgesetzbuch nur einmal für einen Tag aufgehoben würde. Weiter erzieht der Staat durch seine Sorge für Kunst und Wissenschaft, für Kirche und Schule, die ja alle der Verbreitung geistiger Güter dienen, auch durch seine Sorge für Handel und Gewerbe, durch staatliche Einrichtungen, die von dem Einzelnen Gehorsam und Opferbereitschaft verlangen (Heerwesen, Steuerwesen) oder die Wohlfahrt ganzer Stände befördern.

Der Charakter wird in seiner Ausbildung wesentlich beeinflußt durch die mancherlei Lebensschicksale, durch Glück und Unglück, Kämpfe und Erfolge, die der Einzelne erfährt. Wer durch eine harte Lebensschule geht, der erwirbt in der Regel Entschiedenheit des Wollens und Thatkraft des Handelns. Wem freilich alles mißlingt, wer immer mit unüberwindbaren Verhältnissen zu kämpfen hat, wem jeder Erfolg vereitelt wird, der muß verbittern. Aber so wie so gilt:

> Es bildet ein Talent sich in der Stille,
> Sich ein Charakter in dem Strom der Welt. (Goethe).

Wir kommen nun schließlich auf die erziehliche Bedeutung der Schule, die bald überschätzt, bald unterschätzt wird. Bald hat man der Schule alle Schuld an den im Volksleben sich zeigenden sittlichen Schäden zugemessen, bald hat man erwartet, durch Aufnahme neuer oder größere Betonung alter Unterrichtsstoffe diese Übel heilen zu können, und immer hat man übersehen, daß die Schule nur ein Faktor unter vielen ist. Die Schule pflegt die sittliche Bildung zunächst theoretisch, nämlich durch den Unterricht. Besonders sucht sie durch den Religionsunterricht in dem Kinde ein lebendiges Interesse für Frömmigkeit und Sittlichkeit, für ein Gott wohlgefälliges Leben zu erzeugen, in ihm die Liebe zu Gott, zu den Eltern und zum Nächsten zu erwecken. Daneben bietet ihr die Geschichte Gelegenheit, das sittlich Gute und das sittlich Böse, erhabene Beispiele von Opferfreudigkeit, ausdauernder Treue und glühender Vaterlandsliebe darzustellen und den Gemeinsinn zu fördern. Außerdem sind Naturkunde, Lektüre, Poesie und Gesang dazu angethan, die Frömmigkeit, die Sittlichkeit, den Schönheitssinn zu pflegen. Endlich kann die Gesundheitslehre — vielleicht! — den Schüler veranlassen, in manchen Stücken für die Gesundheit seines Körpers besser zu sorgen.

Die Schule wirkt indes auch praktisch auf den Charakter des Schülers ein. Sie verlangt vom Schüler Ordnung, Sauberkeit, Pünkt-

---

und zu vielerlei lese, daß ihm nichts Unverständliches, Überspanntes, Unsittliches, Unwahres in die Hände komme, daß ihm das Lesen auch wirklich Nutzen bringe, und daß er sich gewöhne, ein Buch öfter zu lesen.

lichkeit, Gewissenhaftigkeit, Ehrliebe, Wahrheit, Verträglichkeit, Aufmerksamkeit, Andacht u. s. w., und verpönt Flegelei, Angeberei, Gehässigkeit, Dünkel, Selbstsucht, Lüge u. s. w. Sie fordert überall im Unterrichte ernste geistige Anstrengung, fleißige Arbeit, nicht nur um das Wissen des Schülers zu vermehren und seinen Verstand zu schärfen, sondern auch um seinen Willen zu kräftigen; wer etwas ordentlich lernen soll, der muß lernen wollen. Das rechte Lernen zwingt den Schüler, sich in Zucht zu nehmen, seine geistigen Kräfte anzuspannen, seine Neigung zu Spiel und anderweitiger Beschäftigung zu unterdrücken.

Durch die Schule wird der Schüler in ein geordnetes Gemeinleben versetzt, das alle derselben Ordnung unterwirft. Diese Ordnung ist schon nötig, damit alle Störungen und Hemmungen vermieden werden, das Schulleben im geregelten Gange bleibe. Jeder Schüler ist dadurch gezwungen, Gehorsam zu zeigen, seinen Willen einem höheren Willen unterzuordnen, sich der Autorität zu beugen, ein gesetzmäßiges Verhalten zu beobachten. Er wird ferner gehalten, sich in den üblichen Höflichkeitsformen zu bewegen und so seine Bequemlichkeit, seine Ungebundenheit, seinen Vorwitz, seine Unbescheidenheit in Rede und Antwort zu bezwingen. Dieses gesetzmäßige und höfliche Verhalten ist eine Vorstufe der Sittlichkeit.

Außerdem wirken die Schüler gegenseitig auf einander ein. Der eine ist des andern Vorbild zum Guten, aber auch zum Schlechten. Die Macht des Beispiels und der Ehrtrieb helfen dem Schwachen, es dem Besseren gleich zu thun. Fortgeschrittene Schüler unterstützen die zurückbleibenden, freiwillig oder auf Anordnung des Lehrers. Da sitzen ganz verschiedene Naturelle auf derselben Schulbank. Der eine ist zu Hause verwöhnt, dem andern ist an Arbeit nichts geschenkt worden; der eine ist in strenger Zucht gehalten, der andere führt daheim das große Wort: hier müssen sie sich in einander schicken und an einander abreiben und abschleifen. Für Kinder der ärmsten Volksklassen ist die Schule oft der einzige Ort, wo sie sich einmal froh fühlen, wo sie einmal aufatmen können.

Die Hauptsache ist und bleibt aber bei allem der Lehrer. Auf sein Beispiel, seinen Fleiß, seine Entschiedenheit und Folgerichtigkeit kommt alles an. Wohl der Schule, wo zwischen Lehrer und Schülern das Band gegenseitigen Vertrauens besteht!

Indes man darf den erziehlichen Einfluß der Schule nicht überschätzen. Die Schule ist zunächst Unterrichtsanstalt und erst in zweiter Linie Erziehungsanstalt. Die Schule kann viel mehr leisten für den Unterricht als für die Zucht, die wieder in viel höherem Grade durch die Familie ausgeübt zu werden vermag. Der Unterricht stellt auch seine Stoffe nicht allein zu dem Zwecke dar, um durch sie zu erziehen, er will zunächst thatsächlich das Wissen des Schülers vermehren, seine Kenntnisse bereichern. Es ist eine Verkennung der Unterrichtsziele, wenn man z. B. als Zweck des Geschichtsunterrichtes allein angiebt, er solle den Verstand, das Gemüt und den Willen des Schülers bilden; das soll er freilich

auch, aber zunächst soll er Geschichte lehren. Diese Verkennung der Thatsachen hat dazu verleitet, daß man bei jedem Unterrichtsstoffe herauszuklügeln versucht, welchen sittlichen Einfluß er auf den Schüler ausübt; hat man doch sogar dem Rechenunterrichte eine große sittliche Bedeutung zugeschrieben![1])

Der Unterricht kann allerdings durch seine Stoffe und durch die Art ihrer Behandlung religiöse und sittliche Interessen erzeugen, aber ob es geschieht, hängt nicht allein von ihm ab; es hängt aber in hohem Grade davon ab, welchen Charakter, welche Anschauungen das Kind aus dem Elternhause mit in die Schule bringt, welche geistige Luft es zu Hause und im öffentlichen Verkehre atmet. Die Einwirkungen des Hauses und der Öffentlichkeit aber dauern neben der Einwirkung der Schule fort, ja ihr ist das Kind den größten Teil seiner Zeit ausgesetzt. „Mögen die Lehrer sich noch so sehr abmühen, im Herzen des Kindes die Keime des Wahren, Guten und Schönen zu pflegen, sieht und hört es zu Hause Schlechtes, so wird seine sittliche Erziehung wahrscheinlich mißlingen.“ (Kirchner). Dazu kommt, daß die Schule das Sittliche fast nur in der Form des Wissens geben kann, es fehlt ihr, von geringen Gebieten abgesehen, völlig an der Gelegenheit zum Handeln. Auch des Lehrers Beispiel ist Bruchstück, es erstreckt sich nur auf wenige Verhältnisse und auf kurze Zeit, und es vermag nichts, wenn das Haus ihm entgegenwirkt. Nimmt man endlich hinzu, daß die Schule, wie gesagt, nur einer unter vielen Erziehungsfaktoren ist, so wird man einsehen, daß man sich einer argen Täuschung hingiebt, wenn man glaubt, daß die Schule es in ihrer Macht habe, den 14jährigen Schüler als einen festen religiös-sittlichen Charakter aus ihren Räumen entlassen zu können. Diese Erkenntnis der Grenzen ihrer Wirksamkeit kann natürlich die Schule nicht entmutigen, ihre Schuldigkeit zu thun.

B. Der Lehrstoff.

§ 8. Die Lehrfächer.

Die Stoffe, die die Schule lehren kann, sind aufgespeichert in den Wissenschaften. Allein ihrer sind so viele, daß sich nun die Frage erhebt: Welche Wissenschaft soll die Schule lehren? Die Antwort ergiebt sich aus der Aufgabe, die die Schule überhaupt zu lösen hat. Sie soll, soviel an ihr ist, dazu beitragen, daß das aufwachsende Geschlecht befähigt werde, an dem Kulturleben teil zu nehmen. Zu diesem Zwecke muß sie ihm die

[1]) Der Unterricht soll allerdings erziehlich wirken, es ist aber eine Übertreibung, wenn man behauptet, daß in der Schule die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten niemals Selbstzweck sein dürfe, daß jeder Stoff nur danach geschätzt werden müsse, ob er dem Zöglinge zur Erwerbung der religiös-sittlichen Bildung verhelfe. Wie soll man es z. B. fertig bringen, durch Mitteilung geometrischer Lehrsätze oder der Sätze von der Brechung des Lichtes den Schüler religiös und sittlich zu bilden?



reale Welt zeigen. Nun ist der Mensch hineingestellt in das Naturleben und in das Menschenleben, die Schule hat demnach zu geben Naturkunde und Kunde vom Menschenleben. Unentbehrliche Hilfskenntnisse gewährt die Mathematik. Die Schule muß ferner die ideale Welt in der Kinderseele auferbauen, sie vollbringt es mittelst der Religionslehre. Alle Wissenschaft ist aber nur möglich durch die Sprache, in ihr sind alle Geistesschätze niedergelegt, sowohl die realen (sachlichen) als auch die idealen, ohne sie ist das Kulturleben nicht denkbar. Ein neues Lehrgebiet macht demnach die Sprache mit ihren Fertigkeiten aus (Reden, Lesen, Schreiben). Außerdem kennt die Schule noch die selbständigen Fertigkeiten: Zeichnen, Singen, Turnen und Handarbeiten, die der realen wie der idealen Seite des Lebens dienen.

A. Die **Realien**[1]) umfassen die Naturkunde, die Geographie und die Geschichte.

Die **Naturkunde** kennzeichnet ihre Bedeutung schon darin, daß sie die Welt des Anschaulichen beschreibt. In die Natur ist der Mensch von seiner Geburt an hineingestellt, sie ist von klein auf seine Lehrerin, sie führt ihm täglich neue Anschauungen zu, aus ihr schöpft sein Denken, seine Phantasie, sein Gemüt täglich neue Nahrung. Mit ihr ist er von klein auf durch tausend Fäden verknüpft, sie liefert ihm die Mittel zur Befriedigung seiner Bedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Wohnung, Verkehrsmittel), auf sie richtet sich ein großer Teil seines Wollens und Arbeitens; von der weisen Beutzung dessen, was ihm die Natur bietet, von der Unterwerfung unter ihre Gesetze hängt sein Dasein und das Gedeihen seiner Thätigkeit ab. Welchen ungeheuren Einfluß hat das Fortschreiten der Naturwissenschaften auf die Gestaltung der heutigen Kultur gehabt! Man denke nur an den Ackerbau, die Benutzung des Dampfes und der Elektricität, des Fernrohrs und des Mikroskops, an Heilkunde und Heilmittel, an die Vermehrung der Nahrungsmittel u. s. w. „Ohne Naturkenntnisse kann man überhaupt eine praktisch-verständige Welt und Lebensauffassung nicht gewinnen“. (Ziller.) Unerschöpflich ist die Schönheit und Erhabenheit der Natur, kein Dichter hat sie ausgesungen, kein Maler hat sie erschöpft, sie läßt uns die Macht, Weisheit und Güte dessen ahnen, den Sonnenschein und Sturm predigt.

Die Schule ist in der Hauptsache angewiesen auf die empirische Naturkenntnis, auf das Thatsächliche, auf das, was sich den Sinnen darbietet und aus ihm geschlossen werden kann (Naturgesetze). Die Spekulation, die die Erfahrung überschreitet und in das Innere der Natur eindringen will, liegt ihr fern. Auch die Natur als Ganzes zu erfassen, die „Einheit der Natur“ zu durchschauen, ist einem Kinde unmöglich, sie zu erkennen und darzustellen ist Sache der Naturphilosophie.

Die **Geographie** lehrt die Erde, den Wohnplatz der Menschen,

---

[1]) lat. res = die Sache, real = sachlich. Das Wort hat aber auch die Bedeutung: materiell, wirklich. Ideal = der Idee, dem Musterbilde entsprechend; es bedeutet aber auch so viel als ideell, d. h. nichtwirklich, dem Reellen entgegengesetzt.



kennen. Diese Kenntnis hat zunächst einen praktischen Wert. „Der einfachste Bürger und Bauer muß sich gegenwärtig in der Welt zurecht finden können. Denn der Wunsch, durch Lektüre zu erfahren, wie Handel und Wandel da draußen sich gestalten, welchen Aufschwung der Weltverkehr nimmt, ist ein durchaus berechtigter. Ja, es ist unleugbar das Bedürfnis vorhanden, mit der Ferne selbst in Verkehr zu treten, und weite Reisen, zu deren Ausführung man sich geographisch orientieren muß, werden heute auch von den früheren Schülern der Volksschule unternommen." (Kahle.)

Die Geographie lehrt ferner die Naturverhältnisse kennen, von denen das physische und geistige Leben des Menschen, der Völkerverkehr, das Leben und die Verbreitung von Tieren und Pflanzen abhängig ist. Sie zeichnet uns den Schauplatz der Geschichte, ohne dessen Kenntnis diese gar nicht verstanden werden kann.

Die Geographie ist eine Quelle der Vaterlandsliebe, sofern sie das Interesse für die Heimat und das Vaterland zu erzeugen weiß. „Die Fühlung mit der Erdstelle, die uns geboren hat, gehört zur geistigen Gesundheit." (K. Ritter). Von der Heimat schweift das Interesse in die Ferne, und die Berichte von der Ferne erfassen wir mit Hilfe der Vorstellungen, die die Heimat bietet. In den Verhältnissen der Lokalitäten des heimatlichen Bodens liegen zugleich die Verhältnisse des Ganzen (K. Ritter). Was man lieben soll, das muß man kennen. Wie sollte aber ein Kind dazu kommen, an seinem Vaterlande zu hangen, wenn es nichts von ihm weiß?

Die Himmelserscheinungen haben von jeher den Menschen zur Beobachtung angelockt und zur Bewunderung hingerissen. Schon Cicero sagt: „Der beständige Lauf der Sterne, wie er immer mit bewundernswerter und fast unglaublicher Regelmäßigkeit statt hat, bezeugt, daß hier eine göttliche Kraft und Vernunft waltet, so daß, wer diese göttliche Macht nicht empfindet, gewiß jeder Empfindung bar ist. Da giebt es weder Zufall noch Planlosigkeit, noch Irrtum noch Unzuverlässigkeit, alles ist Ordnung, Wahrheit, Vernunft, Beständigkeit. Aus der wunderbaren und unglaublichen Ordnung der Himmelserscheinungen entsteht die Erhaltung und das Wohl aller, und wer da glaubt, daß hier keine Vernunft herrsche, der ist selbst der Vernunft unteilhaftig." Noch heute geben sie Zeichen, Zeiten, Tage und Jahre, und die Kalenderlehre ist nichts anderes als die Anwendung der Himmelskunde auf die Zeitbestimmung.

Die Geschichte kommt dem natürlichen Interesse des Menschen entgegen, zu erfahren, wie es vor ihm in der Welt gewesen ist, wie und wofür die Völker gelebt, gelitten und gestritten haben. Der Wert der Geschichte liegt zunächst in ihr selbst, man lernt Geschichte um der Geschichte willen.

Außerdem lehrt die Geschichte die Gegenwart verstehen. Sie zeigt, wie das Gegenwärtige allmählich geworden ist, wie die Kulturverhältnisse, in denen wir leben, entstanden sind, welche Fäden uns mit der Vergangenheit verknüpfen. Sie erweckt in uns die Achtung gegen unsere Vorfahren

und gegen das, was sie geschaffen und errungen haben. Ganzen Zeiten, z. B. der Aufklärungszeit des 18. Jahrhunderts, hat der geschichtliche Sinn gefehlt; da betrachtete man alles von seinem eigenen Standpunkte aus, so daß die ganze Vergangenheit in dem erhebenden Gefühle dessen, „wie man es so herrlich weit gebracht", als eitel Finsternis, als eine einzige große Dummheit erschien. Das Studium der Geschichte allein freilich vermag den geschichtlichen Sinn nicht zu erzeugen, er hängt auch von andern Verhältnissen ab, aber es kann ihn erhalten und verbreiten.

Die Geschichte erzeugt Menschen- und Lebenskenntnis, sie erweckt Teilnahme und Hingabe an das Gute und Edle und erregt Abscheu gegen das Schlechte. „Was die Philosophie, weise Leute und die Vernunft lehren oder erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das giebt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich und stellet es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sähe es also geschehen. Da findet man beides, wie die gethan, gelassen und gelebt haben, die fromm und milde gewesen sind, und wie es ihnen gegangen, oder wie sie belohnt sind; auch wiederum wie die gelebt haben, so böse und unverständig gewesen sind, und wie sie dafür bezahlt worden. Und wenn man's gründlich besinnet, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Künste, guter Rat, Warnung, Dräuen, Schrecken, Tröften, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Weisheit, Klugheit samt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen. Das macht, die Historien sind nichts anderes denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, fördert, straft und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes." (Luther.) Die geschichtlichen Vorbilder aber haben, wie schon Plinius bemerkt, den Vorzug, daß sie zeigen, es sei auch ausführbar, was sie vorschreiben.

In der That zeigt die Geschichte das Walten des göttlichen Geistes. Ein Napoleon z. B. war dazu berufen, den alten Staub und Wust, der sich in Europa angesammelt hatte, mit eisernem Besen auszufegen. Er trat vom Schauplatze ab, sobald er seine Mission erfüllt hatte. Die sittliche und ethische Seite des Geschichtsstudiums haben schon die Alten erkannt und oft hervorgehoben.

Dadurch, daß die Geschichte große Thaten, große Opferfreudigkeit, edle Gesinnung darstellt, vermag sie die Liebe zum Großen und Edlen zu erwecken. So wird sie zu einer Quelle der Vaterlandsliebe. Die lebendige Erzählung von den Großthaten des eigenen Volkes, von seinem Dulden, Kämpfen, Ringen und Siegen entflammt auch das Herz der Jugend. „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt". (Goethe.)

In neuerer Zeit fordert man eine größere Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Unterrichte. Es ist wahr, die Kulturgeschichte ist ungemein anziehend und trägt viel zum Verständnisse der Vergangenheit und Gegenwart bei. Allein die Träger der Geschichte sind nun einmal die großen Männer und Feldherren. Sie und ihre Thaten müssen das

feste Gerüst geben, an das die Kulturgeschichte sich anlehnen kann. Erzählungen von Thaten und Ereignissen wirken außerdem immer lebhafter, werden immer treuer gefaßt als die Schilderung von Zuständen, wie sie die Kulturgeschichte beschreibt.

Die Kunde vom Menschenleben umfaßte bislang nur die politische Geographie und Geschichte. Es ist jedoch wünschenswert und notwendig, daß die Schüler mit den Grundbedingungen und Grundeinrichtungen des gesellschaftlichen Lebens bekannt gemacht werden. Dahin gehören: Belehrungen über die menschlichen Bedürfnisse, über die Gaben und Kräfte der Natur, die Arbeitsgebiete und deren Zusammenhang, Grundbedingungen des Gemeinde- und Staatslebens u. dergl. Ohne solche Kenntnisse sind die heutigen Verhältnisse des Menschenlebens gar nicht zu verstehen. Diese Forderung ist keineswegs neu, wie alte Lesebücher beweisen, die Stücke über die bürgerliche Gesellschaft, über Betriebsamkeit, Kunstfleiß, Handel, Gewerbe, Steuern u. dergl. brachten.

B. Die **Mathematik** tritt in der Schule als Rechnen und als Geometrie auf.

Das **Rechnen** hat es mit den Zahlen, die Geometrie mit den Raumgrößen zu thun.

Da die Zahl immer nur Verhältnisse unter den Dingen ausdrückt, so giebt es nicht Zahlenanschauungen, wie es Anschauungen von Tieren, Pflanzen, Häusern, Maschinen u. s. w. giebt. Eine Schwalbe kann man nur durch ein Exemplar einer Schwalbe veranschaulichen, die Zahl drei aber durch alle möglichen Dinge, weil sie eben kein Ding bezeichnet, sondern ein Verhältnis. Die Zahl ist auch keine Vorstellung. Man kann sich wohl ein Haus, einen Baum, einen Menschen vorstellen, niemals aber etwas, dessen Gedankenbild etwa die Zahl fünf wäre. Verhältnisse sind an sich unvorstellbar, man kann sich nur Dinge in einem bestimmten Verhältnisse zu einander vorstellen, nicht aber Ursache und Wirkung, Gleichheit, Größe an sich. Ebenso stellt man sich 5 Äpfel, 5 Kegel u. s. w. vor, nicht aber die Fünf an sich. Die Zahl ist auch kein Begriff. Der Begriff umschließt die wesentlichen Merkmale eines Dinges; die Zahl giebt keine einzige Eigenschaft eines Dinges an. Ich sage freilich: dieses Haus ist dreistöckig; aber erst muß ich zählen. Die Zahl drei giebt hier nur eine nähere Bestimmung einer schon erkannten Eigenschaft. Niemand vermag daher anzugeben, was die Zahl sei.

Zu den Zahlen gelangen wir nur durch Zählen, und Zählen können wir nur Dinge, die sich unter einen gemeinsamen Begriff bringen lassen. Die Freundschaft, das Dreieck, die Elbe, den Schlaf können wir nicht zählen; wohl aber die Bleifeder, das Messer, die Ofenschippe, weil sie unter den Begriff Ding fallen. Was gezählt werden soll, muß also auf denselben Begriff bezogen werden können. Das Kind zählt die Kugeln an der Rechenmaschine; es faßt eine Kugel und sagt: eins. Es fügt eine andere hinzu und spricht: zwei. Zu diesen 2 Kugeln fügt es eine neue hinzu und sagt: drei. Das Zählen faßt also nicht Einsen zusammen, sondern es fügt immer zu dem Gezählten 2, 3, 4 u. s. w.

eine neue Eins hinzu. Wir gelangen also zu den Zahlen, indem wir auf das schon Gezählte wieder eine Einheit beziehen. Die Zahlnamen leisten uns dabei den Dienst, daß sie sowohl die gezählten Dinge bezeichnen als auch die Eins, die noch hinzukommt. Das Zählen ist also ein Beziehungsprozeß, und die Zahlen sind reine Gedankenformen, denen in Wirklichkeit nichts entspricht. Die Zahlennamen wie die Ziffern sind Symbole, Zeichen; jene mündliche, diese schriftliche.

Das Zählen liefert den Stoff für das Rechnen. Im täglichen Leben hat das Rechnen den Zweck, die Form einer Zahlengröße, welche die Verhältnisse des Verkehrs gegeben haben, in eine andere umzuwandeln. Die gesuchte Form ist diejenige, in welcher innerhalb des dekadischen Zahlensystems die Zahlen dargestellt werden. Drei Hilfsmittel gebraucht das Rechnen, um zu seinem Ziele zu gelangen: die Zerlegung der Zahlen in ihre dekadischen Bestandteile, das Einsundeins und das kleine Einmaleins. Diese Hilfsmittel machen es möglich, gegebene Formen von Zahlengrößen in diejenigen des dekadischen Systems umzuwandeln. Und diese Verwandlung ist nötig, weil die Formen des dekadischen Systems uns am geläufigsten sind, und weil wir alle daran gewöhnt sind, nur dadurch die Größen und Verhältnisse, soweit sie in Zahlen ausgedrückt werden, uns zu denken.

Das Rechnen hat vier Arten der Umwandlung einer Zahlengröße: Das Addieren, das Multiplizieren als ein Addieren mit gleichen Rechnungseinheiten, das Subtrahieren als Umkehren des Addierens und das Dividieren als die Umkehrung des Multiplizierens. Eine Weiterentwickelung des Multiplierens ist das Potenzieren, das Umgekehrte des Potenzierens das Radizieren. Das Addieren, Multiplizieren und Potenzieren ruht auf synthetischen, das Subtrahieren, Dividieren und Radizieren auf analytischen Denkvorgängen.

Die Wissenschaft der Zahlen ist die Arithmetik. Ihr kommt es wie jeder Wissenschaft darauf an, allgemeine Gesetze aufzustellen. Da ein arithmetisches Gesetz für alle Zahlen gelten muß, so ist es nicht nur gleichgiltig, welcher bestimmten Zahlen sie sich bei Aufsuchung der Gesetze bedient, sie ist sogar genötigt, für die Ziffern, die ja doch bestimmte Zahlen bezeichnen, allgemeine Zeichen zu setzen. Man hat dazu die Buchstaben des lateinischen Alphabets gewählt. Diese lassen es frei, welche einzelnen Zahlen man sich unter ihnen denken und der Formel unterstellen will.

Zu den Ergebnissen des Einundeins und Einmaleins gelangen wir nur durch Erfahrung, d. h. durch das Zählen. Nur durch Zählen finden wir, daß $2 + 2 = 4$ und $3 \cdot 3 = 9$ ist. Da diese Ergebnisse der Stoff des Rechners sind, so müssen sie sicher eingeprägt, also eingelernt werden. Auch die grundlegenden Gesetze der Arithmetik können nur durch Zählen bewiesen werden. Solche Sätze sind z. B. $a + b = b + a$, $a \cdot b = b \cdot a$, $(a + b)\, m = am + bm$, $\frac{ab}{c} = \frac{a}{c} b$ u. s. w. Daneben hat die Arithmetik die Axiome der Größengleichheit (das Ganze

ist gleich der Summe seiner Teile, jede Größe ist sich selbst gleich u. s. w.) die sie immer wieder auf andere Gebilde anwendet.

Die Zahlformeln sind allgemein gültig, bei jedermann ist $4 + 3 = 7$ und $4 \times 3 = 12$. Der Grund dafür liegt darin, daß das Zählen von jedermann in derselben Weise vollzogen wird und vollzogen werden muß, weil es nicht anders gemacht werden kann.

Die **Geometrie** (Erdmessung) war ursprünglich nur Feldmeßkunst, hat sich aber zur Wissenschaft vom Raume erweitert. Die Elemente der Geometrie sind die Linien, der Winkel, die Figuren. Diese Elemente werden uns anschaulich gegeben: wir sehen die Linie, den Winkel, die Figuren an den Dingen. Auch die Geometrie hat Sätze, die nur mittelst der Anschauung bewiesen werden können, z. B. die Sätze, daß die gerade Linie der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten ist, daß parallele Linien sich nicht schneiden, daß gleichliegende Winkel an Parallelen gleich sind, daß Dreiecke unter bestimmten Umständen kongruent sind und dergl. Auch die Beweise der Geometrie berufen sich auf die Anschauung; denn alle Hilfslinien und Hilfskonstruktionen laufen darauf hinaus, Figuren zu gewinnen, deren Verhältnisse anschaulich erkannt werden können. Die geometrischen Sätze hängen keineswegs in der Weise zusammen, daß der eine immer aus dem andern folge, die Geometrie gelangt zu ihrem Reichtume vielmehr dadurch, daß sie ihre Axiome und Sätze auf immer neue Raumgebilde, auf Dreiecke, Vierecke, Polygone, Kreise u. s. w. anwendet.

Die Elemente der Mathematik bleiben immer dieselben, darin unterscheidet sie sich von andern Wissenschaften. Die Naturgeschichte beschreibt immer neue Pflanzen, immer neue Tiere, die Geographie immer neue Erdräume. Die Mathematik dagegen operiert immer mit denselben Zahlausdrücken und Raumgebilden, indem sie dieselben in unabsehbarer Weise verbindet, vergleicht und aufeinander bezieht. Auf keinem Gebiete kann ein so vielfaches Operieren, Verändern, Versuchen, Fragen und Antworten betrieben werden als auf diesem, eben weil es sich immer um dieselben Elemente handelt. Daher kann ein Knabe ein Mathematiker sein, nicht aber ein Naturkenner. Die Grundlagen der Naturkunde müssen immer wieder neu in der Außenwelt aufgesucht werden, die Mathematik arbeitet immer mit denselben Elementen.

Wie die Welt beschaffen sei, lehrt uns die Mathematik nicht; kein Mensch erfährt dadurch, daß er Mathematik studiert, etwas von der Beschaffenheit der Welt außer und in ihm. Erst müssen die Thatsachen aufgefunden sein, dann kann die Mathematik auf sie angewandt werden, dann bringt sie aber auch Verhältnis, Maß, Ordnung, Übersichtlichkeit in die Erscheinungen der Natur. Wesentlich gesteigert wird der Wert der Mathematik durch ihre Anwendung auf die Naturwissenschaften, auf Astronomie, Physik, Architektur, Bildhauerkunst, Technik und Industrie, Handelswesen, Seewesen u. s. w.

Daneben liegt der Wert der Mathematik in ihr selbst; man treibt Mathematik, um Mathematik zu wissen und zu können. Wie es aber

Menschen giebt, denen für Mathematik ein angeborenes Talent eigen ist, so giebt es auch solche, die für diese Wissenschaften nur geringe Anlagen besitzen.

Das Rechnen hat eine weitreichende praktische Bedeutung für Verkehr, Handel und Wandel. „Eine mehr oder weniger geübte Fertigkeit im Rechnen, Ausrechnen und Berechnen, wird von jedem Menschen gefordert, der mit den Geschäften des sozialen Lebens, mit Handel und Wandel zu thun hat. Jedes Alter, jedes Geschlecht und jeder Stand, selbst der niedrigste Beruf macht Ansprüche auf einen gewissen Grad von Rechenfertigkeit.“ (Kehr). Das Gebiet dieses Rechnens ist jedoch ziemlich beschränkt; die beliebten Aufgaben der zusammengesetzten Regel de tri kommen im Leben niemals vor, Mischungsrechnung, Terminrechnung, Rechnung mit Staatspapieren und Aktien und dergl. liegen zudem über den Gesichtskreis von Kindern hinaus. Dagegen fehlen in unsern Rechenbüchern oft die Reinertrags- und Haushaltungsrechnungen, die so nötig wie nützlich sind.

Da das Rechnen Ordnung und Übersicht in die Erscheinungen bringt, so soll man auch rechnen lassen, wo Naturgeschichte, Physik, Geographie u. s. w. Stoff dazu bieten. „Der Vorteil der Wissensfächer besteht darin, daß dort die betreffenden Verhältnisse durch das Hineinleuchten der Zahlen klarer, anschaulicher werden. Es ist ein eigentümlich Ding um die Zahl; es wohnt ihr eine eigenartige Leuchtkraft bei. Bei den Zahlen hört nicht nur, wie man zu sagen pflegt, die Gemütlichkeit auf, sondern auch das Nebeln und Schwebeln; sie bringen Klarheit und Bestimmtheit. Der Vorteil des Rechenunterrichts besteht darin, daß er mannigfaltiger, belebter, interessanter wird.“ (Dörpfeld).

Der praktische Wert der Geometrie beruht darauf, daß sie das Messen der Linien, Winkel und Figuren, die Berechnung des Quadrat- und Kubikinhaltes, das Konstruieren von Figuren lehrt. Außerdem bildet sie das Augenmaß, sie lehrt Formen auffassen und weckt den Sinn für Ebenmaß und Regelmäßigkeit.

Die Mathematik ist das Gebiet der Aufgaben. Jede neue mathematische Erkenntnis, die der Schüler erwirbt, kann auf eine Menge von Aufgaben angewandt werden. Ob die Lösung richtig sei, wird durch die Probe gefunden. Die Aufgabe fordert das Denken heraus, da der Weg der Lösung gefunden werden muß, das Ausrechnen selbst erfolgt mechanisch.

Man rühmt von der Mathematik, daß sie besonders geeignet sei, formale Bildung zu erzeugen, daß sie eine Denkschule, eine Anwendung der Logik sei, daß sie das wissenschaftliche Gewissen schärfe, indem der Mathematiker sich nicht mit unvollständiger Erkenntnis begnügen könne, daß die Formelsprache der Mathematik eine Schule des wissenschaftlichen Ausdrucks sei, daß sie schon der Jugend das staunende Versenken des Geistes in Probleme zu kosten gebe. Das ist alles richtig, aber es gilt in vollem Maße nur von dem wissenschaftlichen Betriebe der Mathematik und gilt auch nur auf dem Gebiete der Mathematik. Es kann jemand ein scharfsinniger Mathematiker sein und dabei doch ein schlechter Lehrer

oder Naturforscher. Eine allgemeine Denkschule, die den Geist fähig mache, in jede Wissenschaft schnell und sicher einzudringen, ist die Mathematik so wenig wie irgend eine andere Wissenschaft.

Selbst einen großen Einfluß auf die sittliche Bildung der Schüler hat man der Mathematik zugeschrieben. Dagegen sagt Goethe: „Die Mathematik vermag kein Vorurteil hinwegzuheben, sie kann den Eigensinn nicht lindern, den Parteigeist nicht beschwichtigen, nichts von allem Sittlichen vermag sie.“ Und in der That ist gar nicht abzusehen, welches sittliche Gefühl denn die Mathematik erzeugen solle.

C. Die **Religionslehre** bezweckt unmittelbar die religiös-sittliche Bildung. Ihre Grundlage ist die Bibel. Goethe sagt von ihr: „Jene große Verehrung, welche der Bibel von vielen Völkern und Geschlechtern der Erde gewidmet worden, verdankt sie ihrem inneren Werte. Sie ist nicht etwa bloß ein Volksbuch, sondern das Buch der Völker. Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel, zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung genützt werden.“ Auch Professor Willmann schreibt: „Sie stellt das menschliche Leben dar und die Thaten Gottes, welche dasselbe durchleuchtet haben; sie teilt mit der epischen Dichtung Bewegtheit und Farbenfrische, mit der didaktischen Ernst und Lebenskenntnis. Was sind die Gesänge der alten Dichter vom Weltanfange und Zeitaltern gegen die Berichte der Genesis; was sind ihre Oden gegen die Psalmen, ihre Tragödien gegen die Passionsgeschichte!“

Die Biblische Geschichte macht den Hauptteil der religiösen Unterweisung aus. Sie zeigt dem Kinde die großen Thatsachen der göttlichen Offenbarung: die Schöpfung, die Erlösung, die Heiligung. Schon Augustinus giebt (in seinem Buche über die Katechese) dem Katecheten die Weisung, die christlichen Glaubenslehren an der Hand der biblischen Geschichte von der Schöpfung bis zur Apostelgeschichte zu entwickeln.

In ihren Personen bietet die biblische Geschichte Typen des Guten und Bösen, des Rechtes und des Unrechtes dar, „so scharf geprägt wie moralphilosophische Begriffe und doch ganz konkret, greifbare Gestalten, verständliche Menschenbilder.“

Für den Kinderunterricht eignet sie sich zudem wegen der lebendigen Anschaulichkeit ihrer Darstellung. „Die Bibel erzählt alles so schlicht, so einfach, ungekünstelt und anschaulich, daß man das, was vor uralten Zeiten sich begeben hat, gleichsam wie in der Gegenwart geschehen vor sich sieht; dazu kommt eine Vertraulichkeit und Herzlichkeit des Tones, daß man sich unwillkürlich bei ihr wohlfühlt.“ (Kehr).

Der biblischen Geschichte schließt sich die Kirchengeschichte an. Sie zeigt, wie die Kirche sich erbaut hat, wie sie alle Stürme der Jahrhunderte überdauert, wie der christliche Glaube auf das Leben der Völker eingewirkt hat, und wie Glaube und Liebe noch heute in ihr fortwirken.

Die Perikopen, die Sonntagsevangelien und -episteln, werden in der Schule als Vorbereitung auf den sonntäglichen Gottesdienst gelesen

und erläutert. Die Schule will dadurch zu einer würdigen und sinnigen Sonntagsfeier beitragen.

Die Sprüche, die die Schule dem Kinde aus den Lehrabschnitten der Bibel giebt, sagen ihm in kurzer und leicht zu merkender Form, was es glauben, lieben, hoffen, thun und lassen soll.

Der Katechismus giebt den Inhalt der christlichen Glaubens- und Sittenlehre in kurzer Form. Über seinen Wert äußert sich der große Geschichtsschreiber L. v. Ranke folgendermaßen: „Der Katechismus, den Luther im Jahre 1529 herausgab, und von dem er sagt, er bete ihn selbst, so ein alter Doktor er auch sei, ist ebenso kindlich wie tiefsinnig, so faßlich wie unergründlich, einfach und erhaben. Glückselig, wer seine Seele damit nährt, wer daran festhält. Er besitzt einen unvergänglichen Trost in jedem Momente: hinter einer leichten Hülle den Kern der Wahrheit, der dem Weisesten der Weisen genugthut."

Die christlichen Lieder geben Zeugnis, wie das christliche Leben in den verschiedenen Zeiten sich gestaltet hat, und sind ein unschätzbares Mittel der Erbauung. Welche reine Fülle der Erhebung aus dem Erdenstaube, des Trostes, des Gottvertrauens, der Hoffnung liegt in ihnen! Wie viel Tausende von Menschen haben sich durch Paul Gerhardts Lied: „Befiehl du deine Wege" neuen Mut in das zagende Herz gesungen und gebetet! Giebt es ein Lied, welches das überwältigende Dankgefühl schöner ausdrücken könnte als das viel gesungene: O daß ich tausend Zungen hätte? Welch ein herzinniges Gebet ist das schlichte Lied Zinzendorfs: Jesu, geh voran auf der Lebensbahn! Die evangelische Kirche hat an ihren Liedern einen unvergleichlichen Schatz, eine unversiegbare Quelle göttlicher Gnadenströme. Die Schule hat alle Ursache, ihn zu bewahren und zu pflegen.

D. Die Sprache ist das Organ des Geistes. Sprechen und Denken ist zwar nicht dasselbe, aber Sprache und Denken sind doch innig verbunden. Das Redenkönnen ist eine Macht, die imstande ist, die Hörer fortzureißen, zu begeistern, Herz und Willen der Menschen zu lenken. Die Sprache ist aber auch ein Mittel, das was man fühlt und denkt, das eigene Innere zu klären und durchzuarbeiten. Nur was man klar und richtig gedacht hat, vermag man klar und richtig auszusprechen, und umgekehrt: nur das, wofür man die bezeichnenden Worte und Redewendungen hat, vermag man klar zu denken.

Der Sprachunterricht hat deshalb zunächst die Aufgabe, die Sprache als Fertigkeit, als Redenkönnen zu pflegen. Das Redenkönnen erfordert den Besitz des Wortschatzes und die Gewandtheit, ihn anzuwenden. Den Wortschatz erwirbt der Schüler mit dem Sachunterrichte, indem dieser ihm neue Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe, Gesetze und mit diesen zugleich die sprachliche Bezeichnung giebt. Die Fertigkeit im Reden erlangt er nur dadurch, daß er redet. Der Schüler soll nicht die Wissenschaften von der Sprache, er soll die Sprache selbst erlernen, sowohl den Wortschatz als auch die Verwendung desselben. Beides hat der Sachunterricht zu leisten. Dieser hat deshalb den Schüler nicht nur mit

neuen Kenntnissen auszustatten, er hat ihm auch Sprache zu geben. Es reicht deshalb nicht aus, daß der Lehrer den vorgeführten und zum Verständnisse gebrachten Stoff abfrage, und der Schüler ein Stückchen nach dem andern, einen Brocken nach dem andern wiedergebe, es ist durchaus nötig, daß der Schüler im Zusammenhange darstelle, was er gelernt hat. Die Sprache ist ein nationales Gut, das der Schüler erwerben soll und muß, das er aber auch nur erwerben kann mit und an dem Sachunterrichte, nur indem er redet. Durch diese Verbindung von Sach- und Sprachunterricht gewinnt der Schüler doppelt: die Sache wird verständlicher und haftet besser im Gedächtnisse, die Sprache gewinnt an Inhalt und Geläufigkeit. Dieser Weg der Sprachbildung ist der natürliche. Die Zeit aber, die auf die sprachliche Bildung verwandt wird, kommt auch dem Sachunterrichte zu gute.

Zu wenig berücksichtigt wird im Unterrichte meist die lautrichtige (phonetische) Seite der Sprache. Eine dialektfreie Aussprache des Hochdeutschen giebt es nicht; aber eine Veredlung des Dialekts ist möglich. Auf schöne, lautrichtige Aussprache halten, heißt außerdem Ohr und Zunge in Zucht nehmen.[1])

Der Aufsatz sollte den größeren Teil seiner Themen aus den zu behandelnden Sachgebieten nehmen. Er dient dann zugleich dem Sachunterrichte und dem Sprachunterrichte, der Schüler braucht nicht erst „kauend an des Halters Spitze“ mühsam den Stoff herbeizuholen, er hat nicht nötig, Gefühle zu schildern, die er nicht gehabt hat, oder Dinge zu beschreiben, die er gar nicht oder nur ungenügend kennt.

Die Grammatik ist an sich ein Bildungsmittel. Die Sprache ist das Werkzeug des Geistes, und die Betrachtung dieses Werkzeuges, der Lautgesetze, des Wortschatzes, der Wort- und Redeformen ist an sich lehrreich. Außerdem dient sie dem Verständnisse der Sprachwerke, die die Vorbilder des Sprechens und Schreibens und zudem die Quelle der grammatischen Regeln sind, und endlich giebt sie Anweisungen zum richtigen Gebrauche der Sprache. Sie steht also nicht nur im Dienste der Lektüre, wie der eine Teil der Schulgrammatiker meint, der aus der Sprachlehre nur das auswählen will, was etwa zum Verständnisse von Schriftwerken nötig ist; sie dient auch nicht nur als Zuchtmittel des Sprechens, wie ein anderer Teil der Schulgrammatiker meint, der nur das lehren will, was im stande ist, Sprachfehler des Schülers zu verbessern: sie ist an sich ein Bildungsmittel. Schwierig ist der grammatische Unterricht jedoch deshalb, weil die Muttersprache dem Schüler zu nahe steht, weil sie mit ihm zu eng verwachsen ist, und deshalb Interesse und Aufmerksamkeit leicht fehlen. — Dieser Nachteil fällt weg

[1]) Das Wort Sprache hat eine zweifache Bedeutung. Es bezeichnet einesteils die Fähigkeit zu sprechen, das Sprachvermögen, nach W. v. Humboldt „die ewig sich wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdrucke des Gedankens fähig zu machen,“ und andernteils die Summe der Wörter, welche bei einem bestimmten Volke als Mittel der Verständigung gebraucht werden. Beide Bedeutungen werden gewöhnlich nicht streng geschieden.



bei Erlernung einer fremden Sprache, die dem Schüler als ein neuer Gegenstand entgegentritt. Die fremde Sprache hebt den Geist aus dem geschlossenen Kreise der Muttersprache heraus, indem sie die Möglichkeit schafft, denselben Inhalt in verschiedener Weise auszudrücken. Es ist deshalb wahr, daß die Kenntnis der fremden Sprache die eigene erst recht verstehen mache. Auf höheren Schulen gewinnt die Grammatik an Interesse, weil hier das historische Element herangezogen werden kann.

Die Lektüre von Schriftwerken macht den Schüler mit den Sprachdenkmälern seines Volkes bekannt und führt ihm damit einen reichen Bildungsstoff für Geist und Herz zu. Besonders ist die Beschäftigung mit den Werken der Dichter geeignet, den Menschen hinaus zu heben über das, „was uns alle bändigt, das Gemeine," aus dem Alltagsleben und Alltagsschmutze zu den lichten Höhen einer idealen Welt. Die schöne Litteratur ist ein Spiegel des nationalen Geistes. Es ist Pflicht der Schule, diesen Schatz dem Volke zu erhalten und ihm wieder zu geben, was es besessen hat.

Das Lesen und Schreiben sind Fertigkeiten, die dem Sprachunterrichte angehören. Das Lesenkönnen eröffnet den Weg zu fremden Geistesschätzen, es gewährt die Möglichkeit, fremde Gedanken, die in den Schriftwerken niedergelegt sind, sich anzueignen, durch Selbstbelehrung sich fortzubilden. Das Lesen dient der ganzen Sprachbildung, es vermehrt den Wortschatz und übt die Sprachrichtigkeit und Sprachgewandtheit. Schüler, die viel lesen, sind den übrigen an Sprachgewandtheit überlegen. Außerdem ist es heute für das praktische Leben unentbehrlich.

Die Schreibkunst ermöglicht es, Gedanken, die mit der verhallenden Rede entfliehen würden, für künftige Zeit[1]) und ferne Menschen zu fixieren. Die Schrift vermittelt uns den Verkehr mit der Vorwelt und den Personen, die räumlich von uns getrennt sind. Wer seine Gedanken niederschreiben will, der muß, wie jeder leicht an sich selbst erfahren kann, klar auffassen und scharf denken. Daher Jean Pauls Wort: „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger an als ein Buch lesen. . . Schreiben erhellt, vom Schreiben an, das der Schreibmeister lehrt, bis zu jenem, das an den Autor grenzt." Das Schreiben vermag auch das Gefühl für Schönheit zu bilden; denn der Schreibschüler soll die Schriftzüge nicht nur richtig, sondern auch schön darstellen. Das erste Erlernen der Schrift verlangt Sammlung und Stetigkeit von dem Kinde, das bis dahin ungebunden war, und es ist daher wohl geeignet, an der Gewöhnung des Kindes zu Stetigkeit und Arbeit mitzuhelfen. Doch darf dieser ethische Wert des Schreibenlernens nicht übertrieben werden, wie es so oft geschehen ist. — Lesen und Schreiben sind neben dem Katechismus zuerst in die Schule gekommen, sie gelten als die elementaren Fertigkeiten; werden doch auch die Elemente in andern Lehrfächern als ihr Abc bezeichnet.

---

[1]) „Denn was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen." Goethe.



E. Die **Fertigkeiten** (technischen Fächer) erfordern zunächst auch ein Wissen, mehr jedoch sind sie ein Können, da bei ihnen die Ausübung einer Kunst zur Hauptsache wird. Alle erfordern eine anhaltende Übung, die erst am Ziele ist, wenn eine möglichst sichere und schöne Leistung erzielt ist. Zu den Fertigkeiten der Schule gehören: das Rechnen, Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen und die Handarbeit. Das Rechnen, Lesen und Schreiben stehen in engster Verbindung mit den Wissensfächern, jenes mit der Mathematik, diese mit dem Sprachunterrichte, weshalb wir sie diesen Fächern zugerechnet haben. Die übrigen sind isolierte Fertigkeiten.

Das **Zeichnen** dient der Geschmacksbildung, es „soll der Schlüssel sein zu dem Schönen, welches sich in Form und Farbe auswirkt, gehöre es nun der Natur oder der Kunst an." (Willmann). Es belebt die Naturanschauung und lehrt die Werke der bildenden Künste verstehen.

Das Zeichnen hat jedoch für den Unterricht noch eine allgemeinere Bedeutung. „Es ist überall da an der Stelle, wo uns die Form der Dinge etwas zu sagen hat, denn welcher Art dieses auch sei, es wird besser erfaßt und besser gedeutet, wenn der Geist von der nachbildenden Hand unterstützt wird." (Willmann.) Dinge, die im übrigen Unterrichte vorkommen, die dort in Natur oder in Abbildungen gezeigt werden, sind so viel als möglich zu zeichnen. Dadurch werden diese Dinge schärfer aufgefaßt und fester eingeprägt, und der Zeichenunterricht gewinnt an Interesse. Auch die betrachteten geometrischen Gebilde müssen vom Schüler sorgfältig nachgebildet werden.

Das Zeichnen gewährt (wie das Schreiben) eine stete Übung der Hand und des Auges, es belebt den Sinn für das Saubere und Schöne. Außerdem hat es eine große praktische Bedeutung. — Pestalozzi betrachtete das Zeichnen als eins der vorzüglichsten Bildungsmittel, weshalb es in seinen Anstalten mit allem Fleiße und aller Sorgfalt betrieben wurde.

Das **Singen** kennzeichnet schon Plato als für die Erziehung besonders wichtig. Er sagt: „Die Erziehung durch die Musik ist darum die vorzüglichste, weil der Rhythmus und die Musik in das Innerste der Seele dringt, am stärksten sie erfaßt und zum Edlen hinleitet, und weil der, welcher in ihr erzogen ist, wie es sein soll, den Gegensatz zwischen schön und unschön am schärfsten wahrnimmt, mit gerechtem Widerwillen gegen das Unschöne das Schöne lebt, es mit Freuden in seine Seele aufnimmt, daran sich nährt und schön und gut wird, dagegen das Häßliche mit Recht tadelt und haßt, und das alles schon im jugendlichen Alter, ehe er noch Vernunft zu fassen imstande ist, so daß, wenn nun die Belehrung an ihn herantritt, er sie willkommen heißt und ihr Verständnis entgegenbringt." Unter Musik versteht Plato hauptsächlich den Gesang, und es giebt in der That keine Kunst, die das Gemüt des Menschen so tief erfaßte, keine Kunst, die alles, was das Menschenherz bewegt, so innig darzustellen vermöchte, als der Gesang. Darum verbinden wir den Gesang mit dem Gottesdienste, darum singt der Krieger, der ins Feld

zieht, der Wanderer, der sich an den Wundern der Natur erfreut, die Mutter, die das kranke Kindlein auf dem Schoße hält. Darum muß der Gesangunterricht aber auch seine Stoffe allen Gebieten entnehmen: der Religion, der Naturkunde, der vaterländischen Geschichte, und darum muß auch gesungen werden nicht nur in der Gesangstunde, sondern überall im Unterrichte, wo die Herzen warm geworden sind.

Das **Turnen** ist unstreitig geeignet, den Körper zu kräftigen und gewandt zu machen. Es bildet ein Gegengewicht gegen geistige Anstrengung und gewährt Erholung und Erfrischung. Es erhöht das Kraftgefühl und damit den persönlichen Mut und die Lebensfreude. Unverkennbar ist auch der sittliche Wert des Turnens: es ist eine Zucht des Gehorsams, der straffen Disziplin, der Ordnung und Selbstbeherrschung. Es vermag die Kriegstüchtigkeit vorzubereiten, den Gemeinsinn und die vaterländische Gesinnung zu pflegen, wie die Geschichte der Freiheitskriege lehrt. In neuerer Zeit wird vielfach das gymnastische Spiel gepflegt, es vereinigt Bewegung mit Übung der körperlichen Kraft und Gewandtheit und hat außerdem alle Vorteile des Schulturnens für sich.

Die **Handarbeiten** wurden zuerst von A. H. Francke dem Schulunterrichte zugesellt. Die Mädchen strickten und nähten. Die Knaben wurden zum Drechseln und Glasschleifen angehalten, jedoch mehr der Erholung als des Nutzens wegen. Auch Hecker pflegte in der von ihm gegründeten ersten Realschule in Berlin das Drechseln, Glasschleifen, die Papparbeiten, das Lackieren u. dergl. Rousseaus Emil sollte ein Handwerk lernen, und Guts-Muths empfahl die Tischlerei, das Drechseln, die Korbmacherei, die Buchbinderei und besonders den Gartenbau. Pestalozzi, Fellenberg und Wehrli (Wehrli-Schulen) betrieben die Handarbeit, damit ihre Anstalten die Kosten ihrer Erhaltung möglichst selbst decken sollten.

Neu angeregt ist die Sache um das Jahr 1866 durch den dänischen Rittmeister Clausson-Kaas, dem es hauptsächlich um die Erweckung des Hausfleißes zu thun ist. Er errichtete 1873 die allgemeine dänische Hausfleißgesellschaft und 1875 in Berlin den Verein für häuslichen Gewerbefleiß. Diese Bestrebungen haben rein wirtschaftlichen Charakter und stehen nicht in unmittelbarer Verbindung mit der Schule.

Dagegen hat der Handfertigkeitsunterricht der Knaben als Schulunterricht sich besonders in Schweden verbreitet. Man betreibt dort Malen, Strohflechten, Holz-, Papp-, Schlosser- und Schmiedearbeiten. Auch Seminarien für Lehrer sind gegründet worden.

In Österreich war besonders Dr. Erasmus Schwab für die Ausbreitung des Knaben-Handarbeitsunterrichtes thätig. Auch in Deutschland gewinnt der Handfertigkeitsunterricht immer mehr Freunde, in vielen Städten sind Schulwerkstätten entstanden. Während jedoch die österreichischen Lehrer den Arbeitsunterricht mit der Volksschule verbinden wollen, hält die deutsche Lehrerschaft meist eine Verbindung des Arbeitsunterrichtes mit der Lernschule nicht für möglich und thunlich.

Die Zwecke, die mit dem Handfertigkeitsunterricht verfolgt werden,

sind verschieden. Es lassen sich jedoch drei Hauptrichtungen unterscheiden: 1. Man stellt das Nützlichkeitsprinzip oben an; die Kinder sollen gewisse Handfertigkeiten lernen des praktischen Nutzens halber. 2. Man will die Geschicklichkeit der Hand bilden. Dadurch hofft man zugleich Handwerk und Kunstgewerbe zu heben, den Schönheitssinn zu pflegen. 3. Man betreibt „erziehliche Knabenhandarbeit," stellt die Arbeit in den Dienst der Erziehung. Sie soll den Lernunterricht ergänzen, die körperliche und geistige Entwickelung des Menschen fördern. Der Lernunterricht soll durch den Arbeitsunterricht die rechte Veranschaulichung gewinnen und zudem auch die Lehrgeräte für Physik, Geometrie, Geographie u. s. w. erhalten. Der Arbeitsunterricht soll endlich Fleiß, Beharrlichkeit, Geschicklichkeit, Schönheitssinn, Achtung der Handarbeit und Achtung und Schonung der Erzeugnisse menschlichen Kunstfleißes erzeugen.

Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten, der in fast allen deutschen Staaten obligatorisch ist, hat vor allem das soziale Wohl im Auge; kein Hauswesen kann gedeihen, wenn die Hausfrau die Nadel nicht zu führen versteht. Der Umstand, daß viele Mädchen die Nadelarbeiten im Elternhause nicht hinreichend lernen können, weil es der Mutter an Zeit, Geschick oder Gewissenhaftigkeit fehlt, hat die Behörden veranlaßt, diesen Unterricht durch die Schulen erteilen zu lassen. Wie aller Unterricht in Kunstfertigkeiten, so ist auch der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten geeignet, Geschicklichkeit der Hand, Geschmack und Formensinn zu erzeugen.

§ 9. Der Lehrplan.

Das Wissen und Können, die Kenntnisse und Fertigkeiten, also die Lehrfächer, die eine Schule lehrt, machen ihr Lehrgebiet aus. Die Begrenzung des Lehrgebietes hängt ab von dem Zwecke der Schule, dem Bildungsstandpunkte der Schüler und der zu Gebote stehenden Unterrichtszeit. Danach sind die Lehrgebiete des Gymnasiums, der Realschule, des Progymnasiums, des Lehrerseminars, des Konservatoriums, der Volksschulen u. s. w. verschieden. Der Umfang des Wissens und Könnens, der in jedem Fache erreicht werden soll, wird Lehrziel genannt. Die Lehrstoffe müssen auf die einzelnen Klassen und Schuljahre verteilt werden, daß am Ende der Schulzeit die Lehrziele sämtlicher Unterrichtsfächer erreicht sind. Der Lehrgang ist die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes innerhalb eines Lehrfaches.

Die Bestimmungen, welche das Lehrgebiet und die Lehrziele, die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes und die Verteilung desselben auf die einzelnen Klassen einer Schule festsetzen, machen den Lehrplan aus. Der Lehrplan enthält demnach folgende Bestimmungen:

1. Die Angabe des Lehrgebietes der ganzen Schule und der einzelnen Klassen;
2. die Lehrziele der ganzen Schule und der einzelnen Klassen;
3. das Stoffverzeichnis, das die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes für die einzelnen Klassen giebt, auch den Memorierstoff feststellt;

4. die Angaben der wöchentlichen Unterrichtsstunden, die auf ein Lehrfach verwandt werden sollen. — Häufig enthalten die Lehrpläne außerdem
5. Bestimmungen über die Lehrmethode, die Lehrmittel, die Lehr- und Lernbücher, die häuslichen Arbeiten, auch wohl über die Disziplin.

Die Verteilung der Unterrichtsfächer auf die einzelnen Tagesstunden der Woche zeigt der Lektionsplan (Stundenplan). In manchen deutschen Staaten sind, namentlich für die Landschulen, bestimmte Lektionspläne vorgeschrieben, in andern bleibt es dem Lehrer, bezw. dem Schulleiter überlassen, den Stundenplan aufzustellen, doch muß er dann der Behörde zur Genehmigung vorgelegt werden.

Der Lehrplan ist der Haushaltungsplan der Schule, der notwendig für jede Anstalt vorhanden sein muß. Nötig ist er, weil jede Schule eine begrenzte Lehrzeit hat, und daher der Stoff sorgfältig verteilt werden muß, weil jedes Lehrfach einen so großen Umfang hat, daß für die Schule eine Auswahl getroffen werden muß, weil die Lehrstoffe in einem bestimmten Zusammenhange stehen, der nicht außer acht gelassen werden kann, weil der Zusammenhang beachtet werden muß, in dem die einzelnen Lehrfächer mit einander stehen, weil das Notwendige vor allem berücksichtigt werden muß, und endlich weil die geistige Entwickelung und damit die Lernfähigkeit des Schülers beständig fortschreitet.

Allgemeine Lehrpläne aufzustellen, die für jede Art von Schulen bis ins einzelne angeben, was zu thun und zu treiben sei, ist nicht möglich, da der Lehrplan auch die örtlichen, die heimatlichen Verhältnisse zu berücksichtigen hat. Unter Umständen kann jede einzelne Schule ihren besonderen Lehrplan erfordern. Die Unterrichtsbehörden setzen freilich den Lehrplan für die einzelnen Arten der Schulen auf eine Reihe von Jahren fest; aber es muß jeder Schule die Freiheit gelassen werden, ihn nach örtlichen Verhältnissen abzuändern, wenn diese es erforderlich machen.

Die Verteilung sämtlicher Unterrichtsfächer auf die gesamte Schulzeit kann in dreifacher Weise geschehen:

a) Es tritt ein Fach nach dem andern ein, das neue Fach beginnt erst, wenn das alte abgeschlossen ist. Dieser Anordnung neigten die mittelalterlichen Lateinschulen zu. Sie ließen ihre sieben freien Künste aufeinander folgen als Trivium: Grammatik (lateinische Sprache mit ihren Anfängen, zugleich Lesen und Schreiben; oft neun Jahre hindurch), Rhetorik (lateinische Stilübungen und Vortragsübungen), Dialektik (Logik, hauptsächlich zum Zwecke des Disputierens), und als Quadrivium: Arithmetik, Geometrie (d. h. Erdkunde in Verbindung mit Naturkunde), Musik und Astronomie.

b) Alle Unterrichtsfächer treten nebeneinander gleichzeitig auf. So will es Comenius für seine deutsche Schule haben. Diese Forderung zu erfüllen war möglich, da er als Lehrgegenstände anführt: Lesen, Schreiben, Messen, Singen, Auswendiglernen der Psalmen und Kirchenlieder, des Katechismus, biblischer Sprüche, Regeln der Sittenlehre, die Hauptpunkte der Weltkunde und mechanische Kunstfertigkeiten.

c) Man macht mit einigen wenigen Lehrfächern den Anfang und läßt die übrigen nach und nach hinzutreten. So verfahren die heutigen Lehrpläne durchweg. Man berücksichtigt dabei, daß gewisse Lehrgegenstände notwendiger sind als andere (z. B. Biblische Geschichte, Lesen und Schreiben), daß manche Lehrgegenstände über die Fassungskraft junger Kinder hinausgehen (Katechismus, Physik, Geometrie), und daß die Kenntnis mancher Lehrstoffe die Voraussetzung für die Erfassung anderer ist (z. B. Geographie und Geschichte).

Das Pensenverzeichnis (die Pensenverteilung) ist eine Tabelle, welche die Verteilung der im Lehrplane geforderten Lehr- und Lernstoffe auf die einzelnen Monate und Wochen eines Semesters übersichtlich darstellt. Es bildet das Soll des Unterrichtes. Ein solches Verzeichnis ist in Preußen für jede Klasse vorgeschrieben. Es wird am Anfange eines Semesters aufgestellt, und im Klassenzimmer aufgehängt.

Der Lehrbericht weist (im Schultagebuche, Klassenbuche, Rechenschaftsbuche) nach, welche Lehrstoffe in jeder Schulwoche oder in jedem Monate verarbeitet worden sind. Er giebt also das Haben des Unterrichts.

§ 10. Der Lehrgang.

Die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes innerhalb eines Lehrfaches nennt man Lehrgang. Der Lehrgang bestimmt also, a) welche Stoffe aus einem Fache in jeder Klasse gelehrt, und b) wie diese ausgewählten Stoffe auf einander folgen sollen. Die staatlichen Behörden schreiben Normal-Lehrgänge für die einzelnen Arten der Volksschulen vor, und die ganze Lehrerschaft arbeitet beständig daran, festzustellen, welche Stoffe die Schule lehren müsse, um ihr Ziel zu erreichen. Es können jedoch solche Lehrgänge immer nur allgemein gehalten sein, und es bleibt deshalb Aufgabe des Lehrers oder Lehrerkollegiums, mit Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse der einzelnen Schulen die Stoffe auszuwählen und anzuordnen.

Da durch den Unterricht in dem Schüler lebendiges Interesse erzeugt werden soll, so lautet die allgemeinste Regel für Aufstellung des Lehrganges: Wähle und ordne den Lehrstoff so, daß durch ihn überall das Interesse des Schülers erregt werde.[1]) Aus diesem Satze läßt sich eine Reihe von Regeln ableiten, die für alle Unterrichtsfächer gelten.

1. Der Lehrstoff muß für den Schüler faßlich sein. Geht der Stoff über den Gesichtskreis des Schülers hinaus, so lernt der Schüler an ihm nur Worte, Worte ohne Sinn, wenn er ihn überhaupt lernt. Ein solches Lernen erzeugt in dem Schüler nicht nur kein Interesse, es wird ihm zur Qual. Faßlich ist der Stoff, wenn der Schüler

[1]) Langeweile, das Gegenteil des Interesses, entsteht, wenn der Lehrstoff nichts Neues bietet, oder der Schüler ihn nicht zu erfassen vermag. In beiden Fällen fehlt die Apperzeption (§ 32). Die oberste Regel für die Auswahl des Unterrichtsstoffes kann deshalb auch lauten: Wähle und ordne den Unterrichtsstoff so, daß der Schüler zu apperzipieren vermag.



die Vorkenntnisse besitzt, welche nötig sind, ihn zu verstehen. Diese Vorkenntnisse kann der Schüler durch früheren Unterricht oder durch Erfahrung außer der Schule erworben haben. Ein Stoff wird also leichter vom Kinde gefaßt, a) je mehr er Gedanken und Ideen enthält, Empfindungen ausspricht, die denen ähnlich sind, die das Kind schon besitzt. Es versteht eine Fabel von Hey leichter als eine Klopstocksche Ode, nicht allein der Sprache wegen, sondern weil der Inhalt der Oden seinem Denken und Empfinden völlig fern steht. Ein Stoff ist ferner um so faßlicher, je weniger er b) Vorkenntnisse erfordert. So z. B. kann auf den unteren Stufen keine Bruchrechnung gelehrt werden, weil diese völlige Vertrautheit mit den vier Spezies in ganzen Zahlen voraussetzt. Endlich ist zu beachten, das, c) alles Sinnliche, alles Konkrete leichter zu fassen ist als das Allgemeine, das Abstrakte. Je weniger aber das Denken des Schülers entwickelt ist, desto mehr haftet es am Konkreten. Man lehrt deshalb auf den unteren Stufen biblische Geschichte, aber erst auf den oberen den Katechismus. — Die Regel, daß der Stoff für den Schüler faßlich sein müsse, wird häufig auch so ausgedrückt: Der Unterrichtsstoff entspreche der Bildungsstufe des Kindes!

2. **Der Lehrstoff muß die Kräfte des Schülers in Anspruch nehmen.** Wenn der Lehrstoff auch, um faßlich zu sein, dem Gedankenkreise des Schülers sich anschließen muß, so soll er sich doch nicht nur in dem alten Gedankenkreise bewegen, er soll dem Schüler einen Bildungszuwachs bieten, seinen Gesichtskreis erweitern, sein Wissen vermehren. Ein Unterricht, der fortwährend Dinge behandelte, die das Kind längst kennt, müßte notwendig Langeweile erzeugen. Es dürfen auch geübteren Schülern nicht Stoffe geboten werden, die für kleine Kinder passen. Je gereifter der Schüler wird, desto inhaltreicher, desto abstrakter können und müssen die Stoffe werden. Der Schüler muß fühlen, daß er an Wissen zunimmt.

3. **Der Unterricht schreite fort ohne Lücken!** Das will sagen, er gehe von den Grundkenntnissen zu den höheren stetig fort! Wer den Lehrsatz von der Winkelsumme des Dreiecks verstehen soll, der muß vorher die Winkel und ihre Messung kennen gelernt haben. Wer eine Landkarte verstehen soll, der muß die Bedeutung der Farben und Zeichen kennen. Wer die Bewegung der Erde um die Sonne verstehen soll, der muß wissen, was für eine Figur eine Ellipse ist, und wer die Ursache dieser Bewegung kennen lernen soll, der muß die Gesetze der Gravitation wissen. Wer ein Wort schreiben soll, der muß vorher gelernt haben, die einzelnen Buchstaben zu schreiben. Wer ein Lied auf der Geige spielen soll, der muß zuvor gelernt haben, einzelne Töne und einfache Verbindungen von Tönen zu spielen. Der Grundsatz der Lückenlosigkeit will nun besagen: a) Stoffe, ohne deren Kenntnis andere Stoffe nicht gefaßt werden können, oder Fertigkeiten, die die Voraussetzung für andere Fertigkeiten sind, müssen diesen vorausgehen. b) Der Unterricht darf keine Sprünge machen. Er darf Stoffe und Kenntnisse, die für das Verständnis der nachfolgenden Erkenntnisse notwendig sind, nicht übergehen.

Es giebt Lehrstoffe, die so beschaffen sind, daß die eine Erkenntnis immer auf der vorhergehenden, die eine Wahrheit immer auf der früheren aufgebaut wird. So geschieht es z. B. in der Geometrie. Sie geht aus von deu Linien und schreitet von da zu den Winkeln, dann zu den Winkeln an den Figuren, zur Kongruenz der Dreiecke u. s. w. fort. Ebenso verhält es sich mit dem Rechnen. Auch die Fertigkeiten sind so beschaffen. Sie beginnen mit den einfachsten Formen, z. B. das Zeichnen mit der Herstellung gerader Linien, das Klavierspiel mit dem Spielen von einzelnen Tönen, und gelangen nach und nach zu immer mannigfacheren Formen. Für solche Fächer gilt der Grundsatz der Lückenlosigkeit in voller Strenge.

In anderen Lehrfächern, wie z. B. in der Naturgeschichte und der Geographie, haben die Erkenntnisse nicht den gleichen Zusammenhang, hier stehen die Stoffe mehr nebeneinander. Man kann die geographische Beschreibung von China völlig begreifen, ohne diejenige von Mexiko zu wissen. Ebenso kann man die Beschreibung der Pappel verstehen, ohne den Knorpelsalat zu kennen. Aber es giebt auch hier vieles, was man wissen muß, ehe man die Beschreibung von China und die der Pappel verstehen kann. Deshalb gilt der Grundsatz der Lückenlosigkeit auch für diese Fächer.

Lückenlosigkeit darf nicht verwechselt werden mit Vollständigkeit. Man hat z. B. geglaubt, daß der Schüler erst alle möglichen einzelnen Töne, dann die mannigfachsten Verbindungen zweier und dreier Töne singen müßte, bevor er ein einfaches Lied lernte, oder daß er erst alle möglichen Verbindungen von zwei, drei, vier u. s. w. Linien zeichnen müßte, bevor man ihn zur krummen Linie führte. Lückenlosigkeit und erschöpfende Vollständigkeit sind zwei ganz verschiedene Dinge.

4. Die Heimat stehe überall im Vordergrunde! Das ist nötig, weil die Anschauung die Quelle aller Erkenntnis und Wahrheit ist. Alles räumlich und zeitlich Ferne kann das Kind nur erfassen mit Hilfe der Anschauungen, die es in der Heimat erworben hat. Nur an der Heimat, an ihren Bodenformen, an ihren Gewässern, an ihrer Pflanzen- und Tierwelt, an den Sitten, Beschäftigungsweisen und Einrichtungen ihrer Bewohner, an ihren Baulichkeiten kann das Kind die Anschauungen und Vorstellungen erwerben, die es für die Auffassung ferner Räume und Zeiten nötig hat. Wie aller Unterricht Anschauungsunterricht sein muß, so muß er auch Heimatkunde sein!

„Wir erkennen alle Wahrheit der Welt nur nach dem Maße, als die Gegenstände, die uns zur Anschauung kommen, sich dem Mittelpunkte nähern, in dem wir walten und weben müssen.“ (Pestalozzi).

Dazu kommt noch ein Zweites: Die Heimat soll im Vordergrunde stehen, weil sie unsere Heimat ist! „Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft.“ Mit tausend Fäden sind wir von Geburt an mit ihr verknüpft. Wir lieben ihren Boden, ihre Wälder, ihre Fluren, Flüsse und Meere, ihre Bewohner, nicht etwa weil sie uns besondere Vorteile böten, sondern weil sie die der Heimat sind. „Die Fühlung mit der Erdstelle, welche

uns geboren hat, gehört zur geistigen Gesundheit." (K. Ritter.) Ebenso verhält es sich mit der Heimat im weiteren Sinne, mit dem Vaterlande. Wir lieben es, nicht weil seine Einrichtungen und Kulturverhältnisse uns besonders vorteilhaft und gut erscheinen, wir lieben es, weil es unser Vaterland ist. Die Vaterlandsliebe ist eine Quelle hoher Tugenden; die Schule hat sie zu pflegen, und darum tritt die Heimat in den Vordergrund.

5. Lehre nichts Wertloses! Was für die religiöse, naturkundliche, geschichtliche u. s. w. Bildung des Schülers keinen Wert hat, das bleibt vom Unterrichte ausgeschlossen. Es hat z. B. keinen Wert, daß der Schüler die Namen der israelitischen Richter und Könige, die Namen der altägyptischen Könige, sämtliche Götter und Göttinnen Griechenlands und Roms, die kleinen Nebenflüsse eines Stromes, alle Gefechte eines Krieges, alle Namen der Pflanzen- und Tierarten einer Gattung kenne. So können diese Stoffe nicht vorgeführt werden, daß der Schüler ein Bild von ihnen erhielte, er empfängt also bloß Namen; die bloße Namenkunde aber ist wertloser Notizenkram, ist Wortmacherei, die höchstens Dünkel, aber keine Bildung erzeugt.

Lehre auch nichts, was für den Schüler, wenn er erwachsen ist, keinen Wert mehr hat. Wahrhaft kindliche Stoffe bleiben auch für den Erwachsenen wertvoll, das Kindische und Läppische fällt notwendig der Verachtung anheim. Dieser Art sind z. B. Lieder wie: O wie ist es schön, in die Schule gehn, oder: Wenn die Nachtigallen schlagen, ei wem sollt' es nicht behagen, u. dergl. „Es ist wahrlich der Mühe wert, darauf zu sinnen, daß der Erwachsene sowohl in betreff der Form als in Bezug auf den Inhalt des Unterrichts keine Ursache habe, auf Schule, Bücher und Lehrer mit Verachtung (mit Widerwillen und Hohn!) hinzublicken!" (Diesterweg.)

6. Lehre vorerst die heutige Wissenschaft! Die heutige Wissenschaft zeigt uns die Kultur, wie sie heute ist, die Ideale, denen man heute nachstrebt, sie hat mehr Wert als die Wissenschaft früherer Zeiten. Man hat alles Ernstes gefordert, daß die Lehrstoffe nach „historisch-genetischer Methode" zu lehren seien, d. h. so wie sie im Laufe der Zeit entstanden und aufgefunden seien. So wollte man den Schüler vom Heidentume durch das Judentum zum Christentume, vom Chaldäischen und Ptolemäischen zum Kopernikanischen Weltsysteme führen. In der Botanik sollte der Stoff nach den geschichtlichen Epochen dieser Wissenschaft gegeben werden, im Gesange sollten die Kinder erst in den Tönen der alten Griechen, dann in den Kirchentönen und zuletzt erst in den heutigen Tonarten singen. Es liegt dieser Ansicht der Irrtum zu Grunde, als ob jede einzelne Wissenschaft von ihren Elementen aus sich in gerader Linie entwickelt hätte, während in Wirklichkeit jede Wissenschaft erst nach vielen Irrwegen und Irrtümern zu ihrem heutigen Bestande gelangt ist. Die Geschichte einer Wissenschaft aber kann man erst dann mit Erfolg betreiben, wenn man diese Wissenschaft selbst bereits kennt. Erst also die Wissenschaft! Wer sie inne hat, für den erst ist es lehrreich und interessant, ihre Geschichte zu kennen.

Der Urheber der historisch-genetischen Methode (d. h. Anordnung des Lehrstoffes, des Lehrganges) ist Fr. W. Lindner (1779—1864), Professor in Leipzig. Er verlangt: 1. Die Wissenschaften müssen in der Reihenfolge gelehrt werden, wie sie im Laufe der Zeit aufgefunden worden sind. Die älteste Wissenschaft ist nach seiner Meinung die Mathematik, mit ihr muß deshalb der Unterricht beginnen. Der geschichtlichen Anordnung der Wissenschaften wegen heißt die Methode historisch. 2. Innerhalb jeder Wissenschaft sind die Stoffe in derselben Reihenfolge zu lehren, in welcher die Wissensstoffe festgestellt worden sind. Weil die Methode diese Anordnung beobachtet, heißt sie genetisch.[1])

7. Der Lehrplan darf nur so viel vorschreiben, als sorgfältig verarbeitet werden kann. Die Schule will und soll nicht nur ein totes Wissen, ein Wortwissen erzeugen, sie will den Schüler dahin bringen, daß er den Stoff völlig beherrsche. Das ist nur möglich, wenn der Stoff gut durchgearbeitet wird. Die Durcharbeitung erfordert, daß kein Stoff eingeprägt werde, der nicht verstanden ist, daß aus dem Anschaulichen der Begriff und das Gesetz gewonnen werde, daß der Schüler alles Gelehrte selbst darstellen lerne, daß Übersichten über größere Stoffgebiete geschaffen werden. Schreibt nun der Lehrplan eine große Fülle von Stoffen vor, so ist der Lehrer genötigt, entweder mit dem bloßen Einlernen des Stoffes, mit dem bloßen Wortlernen sich zu begnügen, oder dürre Register, Übersichten und Namenreihen zu geben. Beides ist gleich verderblich, beides ist bloße Wortmacherei, beides wirkt geisttötend. „Lehre möglichst wenig! dann beschäftigst du den Schüler nur mit Wesentlichem, nur mit der Hauptsache, dann kannst du diese gründlich vornehmen, dann kannst du sie unverlierbar einüben, dann gewinnt der Schüler schnell das freudige, anspornende Gefühl und Bewußtsein, daß er etwas wisse und könne, dann kann das Lernen gründlich geschehen." (Diesterweg).

8. Verteilung des Stoffes in konzentrischen Kreisen. Man kann den geschichtlichen Lehrstoff auf die verschiedenen Stufen und Klassen so verteilen, daß auf der ersten etwa die alte, auf der zweiten die mittlere, auf der dritten die neuere Geschichte gelehrt wird. Der ersten Stufe kann die Tierkunde, der zweiten die Pflanzenkunde, der dritten die Mineralogie zugewiesen werden. In der Grammatik kann die eine Stufe

[1]) Genetisch von Genesis, d. h. Ursprung, Entstehung. Auch Pestalozzi bezeichnet seine Methode (seinen Lehrgang) als genetisch, aber als organisch-genetisch; sie beginnt in jeder Wissenschaft und Fertigkeit mit den Elementen und steigt von ihnen im lückenlosen Fortschritt zu immer höheren Gebilden auf. Ferner bezeichnet man als genetisch diejenige Behandlungsweise eines Lehrstoffes, die den Stoff nicht fertig giebt, sondern ihn darstellt als einen, der erst aufgefunden werden muß (die heuristische Darstellung). Auch die Behandlung eines Lebewesens nach den Stufen seiner Entwickelung wird als genetisch bezeichnet. Endlich giebt es auch eine genetische Methode der Forschung. Sie sucht das, was heute ist, vom Werden aus zu begreifen. Die Grammatiker z. B. suchen die Erscheinungen der heutigen deutschen Sprache dadurch zu erklären, daß sie nachweisen, wie das jetzige Deutsch aus dem Altdeutschen und Mitteldeutschen sich entwickelt hat.

die Wortlehre, die andere die Satzlehre behandeln. Der Unterrichtsstoff läßt sich jedoch auch so verteilen, daß in der Geschichte auf jeder Stufe Stoffe sowohl aus der alten als auch aus der mittleren und neueren Geschichte, in der Naturkunde auf jeder Stufe Stoffe aus allen drei Naturreichen, in der Grammatik auf jeder Stufe Stoffe aus der Wortlehre und aus der Satzlehre behandelt werden. Das ist die konzentrische Anordnung, die Anordnung in **konzentrischen Kreisen**. Das Wesen dieser Anordnung besteht in einem Zweifachen: a) Die erste Stufe behandelt die Hauptbegriffe und die Hauptgesetze einer Wissenschaft; die folgende Stufe behandelt dieselben Begriffe und Gesetze, aber in größerer Ausführlichkeit. — Die untere Stufe behandelt die Getreidearten in kurzer, knapper Beschreibung, die obere Stufe ausführlicher und genauer. Die untere Stufe giebt aus der Geschichte des 30jährigen Krieges etwa den böhmischen Aufstand, die Zerstörung Magdeburgs, Gustav Adolf; die obere Stufe behandelt denselben Stoff, aber in größerer Breite. Die untere Stufe lehrt, daß die Geschwindigkeit fallender Körper zunimmt, die obere Stufe bestimmt das Maß der Geschwindigkeit in den einzelnen Sekunden, die Fallräume. b) Die erste Stufe behandelt die Hauptbegriffe und die Hauptgesetze einer Wissenschaft, die folgende fügt neue Begriffe und Gesetze hinzu, die zu den früher behandelten in Beziehung stehen. — Die untere Stufe behandelt die einheimischen Getreidearten, die obere auch die fremdländischen, schließt auch noch andere Grasarten an. Zu dem, was die untere Stufe aus der Geschichte des 30jährigen Krieges durchgenommen hat, fügt sie etwa hinzu: den pfälzischen, den dänischen, den schwedisch-französischen Krieg, Veränderungen in Deutschland durch den Frieden, Ludwig XIV. Während die untere Stufe nur die Gesetze des freien Falles behandelt hat, fügt die obere auch diejenigen der Wurfbewegung hinzu.

Ob man in der einen oder der anderen Weise verfahre, hängt gänzlich von den Zielen ab, die man erreichen will. Bei beiden Weisen kehrt derselbe Stoff wieder, er erfährt jedoch auf jeder höheren Stufe eine angemessene Erweiterung. Die Vorteile, die die Verteilung des Lehrstoffes in konzentrischen Kreisen gewährt, bestehen darin, 1. daß bei der Auswahl des Stoffes auf den Standpunkt des Kindes gehörig Rücksicht genommen werden kann, 2. daß die gründliche Wiederholung gewährleistet wird, 3. daß der Schüler schon früh eine Übersicht über das Ganze eines Lehrfaches erhält, und 4. daß nichts zu kindermäßig bleibt, da das früher Gelernte auf den oberen Stufen erweitert wird.

Durchgeführt werden kann die konzentrische Anordnung nur in mehrklassigen Schulen. Sie ist bislang besonders auf die biblische Geschichte, die Geschichte, die Naturkunde, die Geographie und die sprachlichen Fächer angewandt worden.

Der Lehrgang darf indes kein starres unabänderliches Gerüst bilden. Die wissenschaftliche Forschung schreitet beständig fort, sie verändert die Lehrstoffe. Der Fernsprecher und das elektrische Licht z. B. sind Errungenschaften erst der neueren Zeit. Aber auch die pädagogische und

methodische Forschung ist in beständigem Fortschritte begriffen. Lehrstoffe und Lehrfächer, die man früher unerläßlich hielt, sind heute aus der Schule verschwunden — man denke z. B. an die Denkübungen! — andere sind neu hinzugekommen. Auch kann die Erfahrung zeigen, daß dieser oder jener Gegenstand für eine Unterichtsstufe zu schwierig ist, daß er überflüssig ist, daß er besser durch einen anderen ersetzt wird u. dergl. Der Lehrplan muß deshalb von Zeit zu Zeit einer Musterung unterzogen werden.

§ 11. Die Konzentration der Lehrstoffe.

Konzentrisch nennt die Mathematik Kreise von verschiedener Größe, die einen gemeinsamen Mittelpunkt haben. Konzentration ist demnach die Beziehung verschiedener Gegenstände auf einen gemeinsamen Mittelpunkt.

Der Unterricht teilt dem Schüler eine Menge von Lehrstoffen aus verschiedenen Lehrfächern mit. Bleiben diese Stoffe gänzlich unvermittelt nebeneinander stehen, so kann der Schüler nicht zu einer freien Beherrschung derselben gelangen, Zerstreuung muß das Ergebnis sein. Der Schüler kann dabei in den Gedankenkreisen der einzelnen Lehrfächer ganz gut zu Hause sein, aber es wird ihm schwer, von dem einen rasch und sicher in den andern überzugehen, und das, was aus den verschiedenen Lehrfächern (z. B. Geschichte und Geographie) zusammengehört, mit einander zu verknüpfen. Es ist deshalb nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig, die Lehrgegenstände, die im Unterrichte parallel nebeneinander herlaufen, durch zahlreiche Querreihen zu verbinden, so daß der Übergang von einem Punkte zum andern rasch und sicher erfolgen könne. Die Beziehung der Lehrgegenstände auf einander mittelst gewisser gemeinsamer Mittelpunkte heißt die Konzentration der Unterrichtsstoffe oder Unterrichts. Die Mittelpunkte, die gewisse Unterrichtsfächer gemeinsam haben, werden Konzentrationspunkte genannt.

Die Konzentration der Unterrichtsstoffe ist in verschiedenster Weise versucht worden. Man hat gesagt, die verschiedenen Wissenschaften bilden eigentlich nur eine Wissenschaft, und so müßte es auch möglich sein, alle Lehrfächer der Schule zu einem einzigen Lehrfache zusammen zu arbeiten. Sollte ein solches Beginnen gelingen, so müßten alle wissenschaftlichen Begriffe sich zu einem einzigen Begriffssysteme ordnen lassen, was unmöglich ist. Eine solche Anordnung ist nicht einmal innerhalb eines Lehrfaches vollziehbar; es giebt z. B. kein Naturgesetz, aus dem alle anderen sich ableiten ließen, dem alle untergeordnet wären. Eine Konzentration der gedachten Art ist also von vornherein unmöglich.

Manche Methodiker haben ein Lehrfach zum Centralfache machen wollen, so daß alle anderen Fächer an dieses sich anschlössen. So hat man alles Ernstes gefordert, das Centralfach solle die Religion und das Centralbuch die Bibel sein, die Naturkunde sollte diejenigen Tiere, Pflanzen und Mineralien beschreiben, die in der Bibel vorkommen, die Geographie sollte die in der Bibel erwähnten Länder behandeln, der

Gesangunterricht die Psalmen singen lehren und dergl. Andere haben eine rein äußerliche Anknüpfung gesucht: das Rechnen solle von dem Sechstagewerke ausgehen, die Geometrie von der Berechnung der Stiftshütte. Man glaube ja nicht, daß wir über diese Dinge hinaus wären; es giebt Herbartianer, die die Behandlung der Zahl 3 an das Märchen: die Sternthaler anschließen (als die Eltern des Kindes noch lebten, waren drei Personen im Hause), und bei der Erzählung von Esau das Lied singen lassen: Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch.

Auch der Sprachunterricht galt und gilt teilweise noch jetzt als Centralfach. Durch Erläuterungen von Lesestücken sollten die Realien gelehrt werden. Es gab eine Menge von Lesebüchern, die diesem Zwecke dienen wollten, so daß die realistischen die belletristischen Stücke weit überwucherten. Deutsche Lesebücher sowohl wie fremdsprachliche für höhere Schulen enthielten Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, selbst Landwirtschaft. Man nannte das „vereinigten Sach- und Sprachunterricht." Er war, wie Fechner sagt, eine Verirrung, und lief mehr auf Konfusion als auf Konzentration hinaus. „Alle diese Versuche haben gezeigt, daß sie nicht im stande sind, Kindern Interesse abzugewinnen. Nur ein freier, mündlicher, anschaulicher Unterricht in den Realien vermag wirkliche Frucht zu schaffen; der Lehrer muß die Geschichte frei vortragen, einfacher gesagt, sie volkstümlich erzählen; er muß die Geographie an der Karte lehren und durch Beschreibung und Schilderung illustrieren, er muß das Tier nach dem Bilde, die Pflanze nach dem wirklichen Exemplar beschreiben nnd dann von beider Leben berichten; und er muß die nötigen physikalischen Kenntnisse auf dem Versuche und auf der Erörterung bekannter Erscheinungen aufbauen; und alles dies sogar in der einfachsten Landschule." (K. Supprian). — Man suchte im Sprachunterrichte die Konzentration auch dadurch zu erreichen, daß man die Lesestücke, und zwar Gedichte wie Prosastücke „allseitig" behandelte. Uhlands Schwäbische Kunde z. B. gab Veranlassung, vom Kaiser Rotbart, vom heiligen Lande, vom Heerwesen sonst und jetzt, von Berg und Gebirge, von allerlei Gesteinen, von der Brotbereitung u. s. w. lang und breit zu reden. Wochenlang wurde an solchem Sprachstücke herumgeredet. Was man erreichte, war nichts, als daß die Kinder nur mit Ekel an das Sprachstück gingen, und daß die Zeit vergeudet wurde, die man für die Pflege der Lesefertigkeit so nötig hatte.

Andere Methodiker suchten zwei Lehrfächer miteinander zu verbinden, dann muß der Gang des einen Faches den des anderen bestimmen. Am häufigsten hat man den Versuch an Geographie und Geschichte gemacht. Betrachtete man die Geographie als Hauptfach, so war die Sache ziemlich einfach: Man beschrieb ein Land und gab dann seine Geschichte. Für die Volksschule war dieses Verfahren nicht verwendbar, da sie fast nur deutsche Geschichte lehrt und lehren kann. Man hat aber auch die Geschichte zum Hauptfache gemacht und die Geographie ihr angeschlossen. Man behandelt bei Heinrich I. Ungarn, bei den Kreuzzügen Palästina, bei Barbarossa Italien, bei Kolumbus Amerika, bei Karl V. Spanien,

bei Gustav Adolf Schweden u. s. w. Daß dabei der Geographie Zwang angethan wird, und daß der Schüler keine Übersicht über die Erdräume erhält, ist an sich klar. Was sich aber nicht ohne Zwang vereinigen läßt, das soll man getrennt lassen.

In neuester Zeit will man die Physik der Naturgeschichte anschließen und so beide zu einem einzigen Fache verweben. Bei der Betrachtung von Teich und Bach z. B. soll besprochen werden: das Schwimmen, das spezifische Gewicht, das Fliegen, Wasserstoff, Kohlensäure, die Beharrung, die Zurückwerfung und Brechung des Lichtes, das Mahlen und die Mühle u. v. a. Da alle irdischen Körper allen Naturgesetzen unterworfen sind, so kann man bei der Behandlung jedes Körpers ganze Reihen der verschiedensten Gesetze heranziehen und so in alle möglichen Gebiete der Physik und Chemie hinüberschweifen. Soll die Verbindung zur wirklichen Konzentration werden, so müssen zunächst Grundsätze aufgestellt werden, die mit Notwendigkeit zeigen, warum gerade diese und keine anderen physikalischen Lehren bei der Beschreibung eines bestimmten Naturkörpers behandelt werden sollten. Fehlen diese Grundsätze — und bis jetzt sind noch keine entdeckt — so bleibt die Verbindung äußerlich. Man verkennt, daß Naturgeschichte und Physik, obgleich sie beide es mit der Natur zu thun haben, doch ganz verschiedene Stoffe behandeln: Die Naturgeschichte beschreibt die Naturkörper, die Physik dagegen die gesetzmäßigen Veränderungen in der Natur. „Jedes Fach fordert eine eigentümliche Art der Behandlung, in jedem findet eine eigentümliche Gedankenbewegung statt, jedem entspricht eine eigentümliche Gefühlsstimmung." (Ziller). Es ist unmöglich, Lehrfächer zu einem Ganzen zu verbinden, die ganz ungleichartigen Begriffssphären angehören.

Anders liegt die Sache, wenn gewisse Unterrichtsfächer thatsächlich nur Zweige an demselben Stamme sind. Ein gesondertes Bibellesen neben biblischer Geschichte ist völlig überflüssig. Die Psalmen, Lehrstücke und Gesangbuchlieder werden den biblischen Geschichten und der Kirchengeschichte, selbstverständlich da, wohin sie nach ihrem Inhalte gehören, oder auch dem Katechismus angeschlossen, dagegen ist es unthunlich, die biblische Geschichte und den Katechismus zu verbinden; denn man muß dabei entweder die zeitliche Folge der biblischen Geschichten oder den Zusammenhang des Katechismus aufgeben. — In der Elementarklasse wird das Lesen mit dem Schreiben verbunden. Wo man sich bei dem ersten Leseunterrichte der Normalwortmethode bedient, da läßt man auch den Anschauungsunterricht nicht für sich bestehen, man gründet ihn vielmehr auf die Normalwörter und erhält so den vereinigten „Anschauungs-, Sach-, Sprach-, Lese- und Schreibunterricht". — Der Gesangunterricht muß beachten, welche Stoffe iu dem übrigen Unterrichte behandelt worden sind. Ist von den Türkenkriegen die Rede, so läßt er singen: Prinz Eugen, der edle Ritter; wird von dem großen Jahre 1870 erzählt, so wird die Wacht am Rhein gesungen, und in derselben Weise werden die anderen Unterrichtsfächer berücksichtigt. — Der Stoff zu grammatischen und orthographischen Übungen wird aus vorher behandelten Lesestücken genommen;

in den Aufsätzen werden Stoffe bearbeitet, die in den andern Unterrichtsfächern besprochen sind. Gegenstände, die besprochen sind, werden gezeichnet.

Ganz besonders ist hinzuweisen auf die Verbindung litterarischer Stoffe mit dem Sachunterrichte, die darin besteht, daß die Stücke des Lesebuches, Gedichte und Prosa, in unmittelbarem Anschlusse an die verwandten Stoffe des Unterrichts behandelt werden. So z. B. im Anschlusse an die Geburtsgeschichte Jesu: Des fremden Kindes heiliger Christ (von Rückert), Stille Nacht (von Joseph Mohr), Weihnachtsfest (von Reinick); im Anschlusse an das fünfte Gebot: Der brave Mann (von Bürger), Johanna Sebus (von Goethe), Herzog Leopold von Braunschweig; im Anschlusse an die Behandlung des Rheines: Die Loreley (von Heine), Sonntags am Rhein (von Reinick), Sie sollen ihn nicht haben (von Becker), u. s. w. — Eine solche Konzentration erweckt und belebt das Interesse der Schüler, stellt mannigfache Beziehungen und Verknüpfungen der Unterrichtsstoffe her und läßt Zeit gewinnen.

Ziller schreibt: „Die rechte Konzentration fordert nur, daß die eine Art des Unterrichts bei einer andern Art Anknüpfungen sucht und findet, der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muß hier rekapituliert, und der Stoff, der in einem Zweige des Unterrichts vorbereitet worden ist, muß an einem andern Zweige zu weiterer Bearbeitung abgeliefert werden." Dieser Forderung trägt die von uns gekennzeichnete Konzentration Rechnung.

Dieser Konzentration dient aber auch die gründliche Durcharbeitung der einzelnen Unterrichtsstoffe nach den formalen Stufen. Die gründliche Durcharbeitung erfordert, daß das Neue, das Unbekannte an das Alte, das Bekannte angeschlossen, daß das Unbekannte durch das Bekannte erklärt werde, daß verwandte Stoffe verglichen werden u. s. w. Die gründliche Durcharbeitung dient auch insofern der Konzentration, als sie die Beschränkung der Lehrstoffe auf die Hauptstoffe, auf das Notwendige nötig macht; dadurch wird verhindert, daß der Schüler mit Stoff überschüttet werde, daß er von allem etwas, aber nichts ganz und ordentlich lerne.

Eine günstige Gelegenheit zu konzentrieren bietet endlich die Wiederholung. Hier können die Stoffe aus verschiedenen Fächern ungezwungen mit einander verknüpft werden. Da kann man vom Teiche ausgehen und das Schwimmen, das spezifische Gewicht, Wasserstoff und Kohlensäure, die Brechung des Lichtes u. s. w. anschließen. Gleicherweise schließt man bei der Wiederholung der Geographie an geeigneten Stellen das an, was aus der Geschichte dagewesen ist. Dadurch kommt Beweglichkeit in die Massen; Verwirrung aber kann nicht mehr angerichtet werden, da die Elemente bekannt sind.

§ 12. Der Stundenplan (Lektionsplan).

Der Stundenplan oder Lektionsplan giebt die Verteilung der Lektionen auf die einzelnen Tage und Tagesstunden der Woche an. Da er von der Jahreszeit, von den Verhältnissen des Schulortes, von den Schulräumen, von den Persönlichkeiten der Lehrer abhängig ist, so läßt sich ein allgemeines Schema nicht geben. Aus denselben Gründen muß er

nach den wechselnden Umständen geändert und erneuert werden. Der Lehrer darf nur unter ganz dringenden Umständen von ihm abgehen; jede Ordnung ist dazu da, daß sie inne gehalten werde. Der Lektionsplan ist das Mittel gegen alle Willkür in der Behandlung der einzelnen Fächer, die dem Lehrer besonders lieb sind, oder aus denen er sich weniger macht.

Wie viel wöchentliche Stunden einem Lehrfache zuzuweisen seien, hängt von mancherlei Umständen ab. Zunächst kommt hier die Natur des Gegenstandes in Betracht. Die größte Zahl der Stunden hat der Unterricht im Deutschen, erstlich seines Umfanges und dann seiner Schwierigkeit wegen. Ferner kommt in Betracht, welchen Wert für die Erziehung ein Lehrfach hat. So wird z. B. der Religion eine größere Stundenzahl eingeräumt als dem Zeichnen. Weiter wird die Bedeutung des Unterrichtsfaches für das praktische Leben zu berücksichtigen sein. Aus diesem Grunde werden dem Rechnen mehr Stunden zugewiesen als dem Singen. Es ist aber auch zu beachten, in welchem Grade die Lehrfächer von einander abhängen. Da die Fertigkeit im Sprechen, Lesen und Schreiben vielfach den Erfolg des Unterrichts bedingt, so wird auch aus diesem Grunde dem Unterrichte im Deutschen eine größere Zahl von Stunden zuerteilt. Endlich kommt es auf die Art der Schule an. Mehrklassige Schulen können den einzelnen Fächern mehr Stunden zuwenden als minderklassige.

Regel aber ist, daß kein Lehrfach in den Lehrplan aufgenommen werden darf, wenn ihm die Schule nicht die hinreichende Zahl von Stunden zuweisen kann, und daß jedem Lehrfache, das in den Lehrplan aufgenommen worden ist, so viele wöchentliche Stunden zugeteilt werden müssen, daß es mit Erfolg betrieben werden kann. Ein paar französische Brocken oder ein paar geometrische Sätze wissen, ist für das praktische Leben völlig zwecklos und erzeugt höchstens Aufgeblasenheit.

Lektionen, die eine größere geistige Thätigkeit des Schülers oder größere Sammlung des Gemütes erfordern, legt man womöglich auf die ersten Tagesstunden. Man giebt dem Religionsunterrichte gern die erste Stunde, um durch ihn das ganze Tagewerk zu weihen. Auch das Rechnen legt man gern auf die ersten Stunden, jedenfalls lieber auf den Vormittag, als auf den Nachmittag.

Man lasse die Lektionen zweckmäßig wechseln. Auf eine Lehrstunde, die angestrengte Geistesthätigkeit verlangt, läßt man eine folgen, die den Geist wieder etwas ausspannt, z. B. technische Übungen, Schönschreiben, Aufschreiben behandelter Stoffe, Zeichnen, Singen, Turnen u. dgl. Für untere Klassen empfiehlt es sich oft, nur halbstündige Lektionen zu halten oder innerhalb derselben Stunde und derselben Lektion geistige Anspannung und technische Übung folgen zu lassen. Denselben Gegenstand durch zwei oder mehrere Unterrichtsstunden hindurch zu führen, erscheint unthunlich, weil selbst bei gereifteren Schülern Interesse und Spannkraft erlahmen. Beim Zeichnen indes läßt man aus leicht begreiflichen Gründen gern zwei Stunden auf einander folgen.

Kann ein geeigneter Wechsel nicht hergestellt werden, so lasse man nach jeder Lektion, die den Geist stark angespannt hat, eine wenn auch kurze Pause eintreten. Am besten ist es immer, wenn die Schüler einige Minuten frische Luft schöpfen, sonst lasse man sie sich ein wenig unterhalten, oder man lasse ein Lied singen, eine turnerische Freiübung machen u. dgl. Geistiges Übermaß schadet auch dem Körper. Die Rücksicht auf das körperliche Gedeihen der Kinder erfordert auch, daß auf die Nachmittagsstunden des Winters, wo es schon stark dämmert, nicht Lektionen gelegt werden, die das Auge anstrengen, daß der Nachmittagsunterricht nicht unmittelbar nach dem Essen beginne, daß der Vormittagsunterricht nicht zu einer Zeit anfange, wo namentlich die Kleinen noch nicht ausgeschlafen haben.

Man liebt es, die Lektionen auf die Wochentage symmetrisch zu verteilen, so daß Montag und Donnerstag, Dienstag und Freitag, Mittwoch und Sonnabend die gleichen Lektionen haben. Legt man gleiche Lektionen auf zwei auf einander folgende Tage, so liegt zu viel das Vergessen befördernde Zeit zwischen der zweiten dieser Lektionen und der ersten der nächsten Woche.

Hat eine Klasse mehrere Abteilungen, die nicht gleichzeitig in derselben Weise unterrichtet werden können, so ist natürlich zwischen Unterricht und stiller Beschäftigung ein angemessener Wechsel herbeizuführen.

Der Stundenplan wird in tabellarischer Form im Klassenzimmer ausgehängt.

II. Abschnitt.

Allgemeine Methodenlehre.

§ 13. Methode.

Methode[1]) ist ein nach Grundsätzen geregeltes Verfahren zur Erreichung eines bestimmten Zweckes. Den Gegensatz des methodischen Verfahrens bildet das regellose, planlose, willkürliche. Wir unterscheiden:

A. Methoden der Forschung: Die gesetzmäßigen Verfahrungsweisen, die der Forscher anwendet zur Erlangung neuer Erkenntnisse.

B. Methoden der Darstellung: Die gesetzmäßigen Verfahrungsweisen, die von der Forschung aufgefundenen Erkenntnisse mündlich oder schriftlich darzustellen.

C. Methoden des Unterrichts: Die gesetzmäßigen Verfahrungsweisen, dem Schüler gewonnene Erkenntnisse in überzeugender Weise mitzuteilen.

§ 14. Analyse und Synthese.

Sowohl in der Forschung als auch in der Darstellung und Mitteilung des Lehrstoffes spielen die Ausdrücke Analyse (Zerlegung, Zergliederung) und Synthese (Zusammensetzung, Verbindung)[2]) eine große Rolle, weshalb es uns vorerst darauf ankommen muß, die Bedeutung dieser Bezeichnungen klarzulegen.

1. Analyse und Synthese im Denken. Analyse und Synthese sind zunächst die einfachsten Denkvorgänge.

Analyse zeigt sich im Denken, wenn wir einen Gegenstand oder Vorgang denkend in seine Teile zerlegen, z. B. den Baum in Wurzel, Stamm und Krone, das Jahr in Monate, Tage und Stunden, den dreißigjährigen Krieg in die böhmisch-pfälzische, dänische, schwedische und schwedisch-französische Periode. Bei wirklichen Gegenständen können wir dieses Trennen oft thatsächlich vollziehen, bei geschichtlichen Ereignissen ist es nur im Denken möglich.

---

[1]) Methodus, der Weg, den man mit einander geht. Methodisch = planmäßig, geregelt; unmethodisch = planlos, regellos.

[2]) analytisch = zerlegend, zergliedernd; analysieren = zerlegen, zergliedern. Synthetisch = zusammensetzend, verbindend; synthesieren = zusammensetzen, verbinden.

Die Analyse zeigt sich auch darin, daß wir einen Gegenstand denkend in seine Eigenschaften zerlegen, indem wir ihn z. B. als rund, eckig, weich, hart, rauh, glatt, blau, gelb, süß, sauer u. s. w. erkennen und bezeichnen. In der Wirklichkeit lassen sich diese Eigenschaften nicht von dem Dinge trennen; es giebt keine Rundung, keine Härte, keine Farbe ohne einen runden, harten, gefärbten Gegenstand. Das eigenschaftliche Trennen vollzieht sich also nur im Denken.

Endlich zeigt sich die Analyse in der Begriffsbildung. Der Begriff umfaßt die wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes. Der Begriff Quadrat z. B. enthält die Merkmale: Parallelogramm, gleichseitig, rechtwinklig. Es ist aber klar, daß wir zu diesem Begriffe des Quadrats nur gelangen können, indem wir ein bestimmtes Quadrat in seine Merkmale zerlegen und diese wieder im Begriffe vereinigen.

Die Synthese ist das Gegenteil der Analyse. Im Denken zeigt sie sich zunächst als das Vereinen von Bestandstücken. Wer z. B. die Bestandteile eines Baumes: Wurzel, Stamm und Krone zu einer Gesamtvorstellung vereinigt, vollzieht eine Synthese.

Die Synthese erweist sich ferner als das Vereinen eigenschaftlicher Bestimmungen. Beobachten wird einen Gegenstand, so zerlegen wir ihn in seine Eigenschaften; wollen wir indes ein geistiges Bild von ihm haben, so müssen wir diese Eigenschaften wieder zu einer Gesamtvorstellung vereinigen. — Beschreibt uns jemand einen Gegenstand, so giebt er uns seine Eigenschaften nach einander an; ein Bild des Gegenstandes erhalten wir dadurch, daß wir die angegebenen Eigenschaften denkend vereinen.

Synthese ist ferner das Vereinen von Vorstellungen, das wir Phantasie nennen. Lesen oder hören wir z. B. Chamissos Gedicht Schloß Boncourt, so vereinigen wir die Vorstellungen, die das Lesen oder Anhören des Gedichtes in unserer Seele wachruft, und erhalten so ein Bild des Schlosses. Jede Rede, jedes Buch verstehen wir nur mittelst des synthetischen Denkens, desgleichen können wir uns von fremden Städten und Landschaften, von den Ereignissen früherer Zeiten nur ein Bild machen durch Verknüpfung von Vorstellungen, die wir schon in der Seele tragen.

Endlich zeigt sich das synthetische Denken als das sammelnde Verbinden, wenn wir z. B. Sammelvorstellungen wie Heer, Flotte, Volk, Jagd, Krieg u. dergl. bilden.

2. Analyse und Synthese der Forschung. Alle Gegenstände, alle Erscheinungen, die der Forscher untersucht, sind zusammengesetzt; darum beginnt die Untersuchung in der Regel mit der Analyse der Thatsachen. So zerlegt der Chemiker einen Stoff in seine chemischen Bestandteile, der Botaniker eine Pflanze in ihre Teile und deren Eigenschaften, der Physiker eine Erscheinung (z. B. ein Gewitter) in ihre Teilerscheinungen. Auch wo man Gegenstände mit einander vergleicht, um ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen, muß man sie in ihre Bestandteile und Eigenschaften analysieren.

Der Chemiker verbindet aber auch die Elemente und erhält dadurch neue Stoffe; der Physiker verbindet die Spektralfarben in verschiedener Weise und erhält so weißes Licht; der Geometer gelangt mittelst Synthese von Linien zu allen seinen Konstruktionen.

Analyse und Synthese sind die allgemeinsten Formen der Forschung, sie sind unerläßliche Bestandteile jeder Untersuchung. Alle übrigen Methoden der Forschung sind aus Analyse und Synthese zusammengesetzt.

3. Analytische und synthetische Anordnung der Begriffe. Begriffe, die im Verhältnisse der Über- und Unterordnung stehen, können in zweifacher Weise angeordnet werden. Die analytische Anordnung beginnt mit den Einzelwesen und steigt von ihnen zu den Arten, von diesen zu den Gattungen u. s. w. auf, bis sie die höchste Einheit erreicht. Z. B.

Löwe, Sperling, Schnecke	Eiche, Rose, Gerste	Gold, Blei, Kohle
Tiere	Pflanzen	Minerale
Organische Wesen		Anorganische Wesen
	Naturerzeugnisse.	

Bei dieser Anordnung muß man das Besondere beständig zerlegen und das Unwesentliche abscheiden, daher wird sie als analytisch bezeichnet. Sie steigt also vom inhaltlich Zusammengesetzten zum inhaltlich Einfachen (vom Besonderen zum Allgemeinen) aufwärts.

Die synthetische Anordnung geht den umgekehrten Weg, sie steigt von der höchsten Einheit zu den Gattungen, den Arten und den Einzelwesen herab. Diese Anordnung wird Synthese genannt, weil man zu den untergeordneten Begriffen nur dadurch gelangt, daß man immer neue Merkmale hinzufügt.

4. Analyse und Synthese im Unterrichte. Da im Unterrichte immer gedacht wird, so zeigen sich bei ihm Analyse und Synthese fortwährend als Denkvorgänge. Aber auch sonst erscheinen Analyse und Synthese beständig als unterrichtliche Maßnahmen. So ist

Analyse	Synthese
das Zerlegen eines Wortes in Laute,	die Zusammenfügung der Laute zum Worte;
das Aufsuchen einer sprachlichen Eigentümlichkeit am Beispiele,	das Aufstellen der Regel;
das Herauslesen des Kartenbildes,	das Zeichnen der Karte;
die Betrachtung eines Naturkörpers,	die Beschreibung desselben;
die Betrachtung einer geometrischen Figur,	die Konstruktion derselben;
das Aufsuchen eines religiösen Satzes an einem Beispiele,	die Feststellung des Satzes

u. s. w.

5. Die Abstraktion. Wenn der Mathematiker einen geometrischen Körper betrachtet, so sieht er ab von seiner physischen Beschaffenheit, von dem Stoffe, aus dem er besteht, der Farbe, der Härte u. s. w., und richtet sein Augenmerk nur auf seine Gestalt und Größe. Sprechen wir von

dem historischen Werte eines Kunstwerkes, so sehen wir davon ab, ob es etwa noch einen praktischen Wert habe, wir berücksichtigen vielmehr nur seine geschichtliche Bedeutung. Ein solches Verfahren heißt Abstraktion.[1]) Die Abstraktion besteht also darin, daß man eine Beschaffenheit einer Erscheinung oder eines Gegenstandes hervorhebt und von den übrigen absieht. Abstraktionen finden im Unterrichte besonders dann statt, wenn es darauf ankommt, an einem bestimmten Beispiele den Begriff zu bilden, oder an Beispielen gefundene Sätze und Regeln zu verallgemeinern. An dem Gleichnisse vom verlorenen Sohne kann man feststellen, daß der verlorene Sohn sich bußfertig zeigt, indem er a) seine Sünde bekennt, b) Schmerz über sie empfindet, sie bereut und c) nach der Gnade seines Vaters verlangt. Sieht man von dem besonderen Beispiele ab, so ergiebt sich allgemein: Der Bußfertige bekennt seine Sünde, bereut sie und verlangt nach der göttlichen Gnade. Auf gleiche Weise können sprachliche Regeln, Naturgesetze u. dergl. gewonnen werden. Es ist leicht einzusehen, daß die Abstraktion auf Analyse und Synthese beruht.

Aus dem allen erhellt, daß bei jedem methodischen Verfahren Analyse und Synthese sich in mannigfacher Weise verbunden zeigen; es giebt weder eine Methode der Forschung, noch eine Methode des Unterrichts, die ausschließlich analytisch oder synthetisch wäre. Daher Goethes Ausspruch: „Analyse und Synthese zusammen machen wie Aus- und Einatmen das Leben der Wissenschaft.“ Und wir können hinzufügen: auch des Unterrichts.

A. Methoden der Forschung.

§ 15. Aufgaben der Forschung.

Nicht nur die Thatsache, daß der Mensch aus der Natur die Mittel zu seinem Unterhalte schöpft, und daß es ihm deshalb darauf ankommen muß, die Natur sich immer mehr nutzbar zu machen, sondern auch der dem Menschen eigene Wissensdrang, der sich durch keinen Mißerfolg unterdrücken läßt, treibt ihn, die Natur zu erforschen. Der Forscher sucht zunächst zu erkunden, wie das Einzelne, das Besondere beschaffen sei. Er beobachtet und untersucht das einzelne Tier, die einzelne Pflanze, das Mineral, das Gebirge, den Fluß, den Stern, um eine möglichst genaue und wahre Beschreibung zu gewinnen.

Das Einzelne nun sucht der Forscher in ein Raumbild zu bringen. Er verfertigt Himmelskarten und weist jedem Sterne darin seinen Ort an. Festländer und Inseln, Meere und Flüsse, Gebirge und Tiefländer verzeichnet er in seinen Landkarten, Menschen, Tiere, Pflanzen und Mineralien verteilt er über die Erdoberfläche, um so ein Raumbild des von ihm bewohnten Planeten zu gewinnen.

Von der Gegenwart sucht er in die Vergangenheit hinabzusteigen, um alles Wahrgenommene auch in eine zeitliche Ordnung zu bringen.

---

[1]) Von dem lateinischen Worte abstrahere = abziehen.

Er erkundet die früheren Geschicke der Völker, er steigt hinab in die Tiefen der Erde, um aus den Überresten urweltlicher Lebewesen eine Geschichte des Erdballes zu konstruieren. Selbst in die Zukunft will er dringen, indem er aus dem früheren und gegenwärtigen Zustande der Welt ein Bild entwerfen möchte von den Zuständen, die nach tausenden von Jahren eingetreten sein werden.

Ginge die Forschung nicht weiter, so würden wir trotz der räumlichen und zeitlichen Anordnung der Dinge doch nur eine solche Menge von Einzelheiten haben, daß es uns unmöglich wäre, sie zu übersehen oder im Gedächtnisse festzuhalten. Der Forschung ist deshalb eine weitere Aufgabe gestellt: sie strebt danach, das erforschte Einzelne gesetzmäßig zu verknüpfen. Das geschieht zunächst dadurch, daß wir die beachteten Dinge systematisieren. Wir ordnen sie nach Arten, Gattungen und Familien zu einem in sich abgeschlossenen Ganzen und erhalten so ein System, das uns nicht nur eine Übersicht gewährt, sondern auch angiebt, in welchem Verhältnisse die Familien, Gattungen, Arten und Individuen zu einander stehen.

Aber auch damit ist die Forschung noch nicht am Ende; befriedigt ist sie erst, wenn sie die Frage beantworten kann: Warum ist das so, warum geschieht das so? Es ist ein dem Menschen angeborener Trieb, bei allem, was er wahrnimmt und erfährt, die Ursachen der Erscheinung wissen zu wollen. Schon das kleine Kind, das in seiner Wißbegierde den Erwachsenen mit seinen Fragen plagt, schließt, wenn es nichts anderes mehr zu fragen weiß, mit der Frage: Warum denn? Und wenn wir Erwachsenen einen zerbrochenen Laternenpfahl auf dem Bürgersteige liegen sehen, wenn wir hören, daß in der Nachbarschaft ein Haus abgebrannt ist, wenn wir uns den Schnupfen zugezogen haben, so geben wir uns nicht mit der Kenntnis der bloßen Thatsachen zufrieden, auch wir haben schließlich noch die Frage in Bereitschaft: Wodurch ist das gekommen? Auch wir sind erst zufrieden gestellt, wenn wir die Ursachen der Erscheinung gefunden haben. Alles, was wir im praktischen Leben beginnen, beruht darauf, daß wir ursachliche Zusammenhänge kennen. Wenn ich eine welkende Pflanze begieße, so nehme ich an, daß die Ursache des Welkens Wassermangel sei, und ebenso erwarte ich, daß die Wirkung des Begießens das Frischwerden der Pflanze sein werde. Wenn der Tischler bei Herstellung einer Kiste die Bretter mit Leim bestreicht, wenn der Fuhrmann die Wagenachse einfettet, wenn die Hausfrau bestimmte Gewürze an die Suppe thut, so geschieht das alles, weil sie wissen, welche Wirkungen diese Maßnahmen hervorbringen werden. Die ursachlichen Zusammenhänge der Erscheinungen zu erforschen, ist die letzte und schwierigste Aufgabe der Wissenschaft. Der Forscher ist nicht befriedigt, wenn er erkundet hat, wie ein Ding ist, wie eine Naturerscheinung vor sich geht, er will die Ursachen wissen, warum das Ding gerade so und nicht anders sei, warum die Naturerscheinung in der beobachteten Weise vor sich gehe. Kepler hatte die Gesetze der Bewegung der Planeten entdeckt. Aber die Geister waren damit nicht zufrieden gestellt, man wollte wissen:

Wodurch kommt es, daß die Planeten sich in dieser Weise bewegen? Newton erklärte diese Bewegung mittelst seiner Theorie der Gravitation; heute beschäftigen sich Philosophen, Astronomen und Physiker mit der Frage: Wodurch kommt es, daß körperliche Massen sich anziehen, welches ist die Ursache der Gravitation? Das gleiche Bestreben, überall die Ursachen zu erforschen, zeigt die Forschung auch auf anderen Gebieten. Die Litteraturgeschichte lehrt, daß die deutsche Poesie im Mittelalter eine Blütezeit gehabt hat; aber die Forschung begnügt sich nicht mit der bloßen Feststellung dieser Thatsache, sie sucht auch die Frage zu beantworten: Wodurch wurde diese Blüte herbeigeführt? Die Geographie lehrt, daß New-York, das mit Neapel unter demselben Breitengrade liegt, ein völlig anderes Klima hat; aber sie fragt auch: aus welchen Ursachen erklärt sich diese Erscheinung?

Die Ergebnisse der Forschung sind hier allgemeine Sätze, die wir als Gesetze und Regeln zu bezeichnen pflegen. Aber nicht jedes Naturgesetz drückt die Ursachlichkeit einer Naturerscheinung aus. Wenn wir z. B. sagen, daß die Geschwindigkeit eines fallenden Körpers gleichförmig zunimmt, oder daß in kommunizierenden Gefäßen dieselbe Flüssigkeit gleich hoch steht, so geben wir nur die Thatsachen an, sagen aber nichts über die Ursachen der Erscheinungen. In diesen Fällen vermögen wir allerdings die Ursachen anzugeben; aber vielfach muß sich die Wissenschaft auch heute noch damit begnügen, die Thatsachen festzustellen und die Erforschung der Ursachen künftigen Zeiten zu überlassen. Nicht selten sucht man die Lücken der Erfahrung durch Hypothesen[1]), durch Annahmen auszufüllen und aus ihnen die Erscheinungen zu erklären. So sind die Lehren von den Atomen und vom Lichtäther Hypothesen.

Die von der Wissenschaft aufgestellten Gesetze sondern sich demnach in Kausalgesetze[2]) und beschreibende (empirische) Gesetze. Das Gesetz: Wärme dehnt die Körper aus, ist ein Kausalgesetz; denn es giebt nicht nur an, daß etwas geschieht (die Ausdehnung), es teilt auch die Ursache des Geschehens mit (die Wärme). Alle solche Gesetze lassen sich auf die hypothetische Form bringen, z. B.: Wenn Körper erwärmt werden, so dehnen sie sich aus. In dieser Form spricht das Gesetz deutlicher aus, daß der eine Vorgang aus dem andern folgt.

Die beschreibenden (empirischen) Gesetze geben nur eine Thatsache an, ohne etwas über die Ursache zu sagen, die darin wirkt. Solche Gesetze sind z. B.: Die gleichnamigen Pole des Magneten stoßen sich ab, die Geschwindigkeit des Schalles in der Luft beträgt bei 0° 333 m, die Planeten bewegen sich in Ellipsen um die Sonne, die Blätter der Rose sind wechselständig und dergl.

Hat man die Ursachen aufgefunden oder angegeben, aus denen eine Erscheinung mit Notwendigkeit folgt, so ist die Erscheinung erklärt. So erklären wir den Regenbogen als eine Folge der Brechung und

[1]) Hypothese (griech. Unterstellung) = Voraussetzung, Bedingung, Annahme, eine nur auf Wahrscheinlichkeit beruhende, oder nur angenommene Lehre. Hypothetisch = voraussetzlich, bedingend; angenommen.

[2]) causa = Ursache, Kausalität = Ursachlichkeit, kausal = ursachlich.

Zurückwerfung des Sonnenlichtes in den Regentropfen, Ebbe und Flut als eine Folge der Anziehung der Sonne und des Mondes. Wissen wir nicht, aus welchen Gründen jemand so oder so gehandelt habe, so sagen wir, daß wir uns seine Handlungsweise nicht erklären können. Von dieser Erklärung verschieden ist die Erklärung eines Wortes, die die sprachliche Bedeutung desselben angiebt, oder eines Begriffes, die die Merkmale desselben aufzählt.

Das zweite Gebiet, auf dem der Mensch zu festen Gesetzen zu gelangen sucht, ist das seines eigenen Wollens. Er steht nicht bloß als Zuschauer in der Welt, er sucht beständig bestimmte Zwecke zu erreichen und greift dadurch in den Gang der Erscheinungen ein. Solche Zwecke sich zu setzen, dazu führen ihn seine Bedürfnisse und inneren Triebe. Mit dem Triebe der Selbsterhaltung tritt er in die Welt, und aus diesem Triebe entwickelt sich nur zu häufig die Selbstsucht. Der Selbstsüchtige denkt nur an sein eigenes liebes Ich, er nimmt keine Rücksicht auf andere, er kann kein Opfer bringen, keine Entbehrung sich auferlegen, um andere zu unterstützen oder zu erfreuen, nur das eigene Dasein sucht er möglichst genußreich zu gestalten. Aber nicht allein, daß Christus von den Seinen fordert: Wer mir nachfolgen will, der verleugne sich selbst! auch die Vernunft des Menschen zeigt sich darin, daß er Macht über sich selbst gewinne und in seine Thätigkeit Ordnung bringe zu seinem eigenen leiblichen und seelischen Heile und zum Wohle der Gesamtheit. Darum bestrebt sich die Ethik, Gesetze für das Handeln aufzustellen, die für alle gelten, alle menschlichen Triebe, Bedürfnisse und Handlungen durch sittliche Gesetze zu regeln, womöglich ein höchstes Gesetz aufzufinden, wonach wir in jeder Lage sogleich entscheiden können, was wir zu thun und zu lassen haben.

Das dritte Gebiet endlich, auf dem wir zu allgemeinen Sätzen zu gelangen suchen, ist das des Glaubens. Der Glaube ist das tiefste, innerste Bedürfnis des Menschen, weil der Mensch nicht nur Verstand ist, der das Wie und Warum der Erscheinungen kalt abwägt, weil ihm ein Herz in der Brust schlägt, das sich hinaussehnt aus dem Leiden und der Sünde des irdischen Daseins, das nach einer alles umfassenden Liebe verlangt, in der es sich geborgen fühlen kann. Keine Kunst vermag den Glauben zn ersetzen; denn die Kunst ist nur Form, ihren Inhalt muß sie erst aus anderen Lebensgebieten nehmen, aus der Religion, der Geschichte, der Natur u. s. w. Die Wissenschaft mag noch so weit vordringen, sie kommt immer an Grenzen an, die keine Erfahrung überbrückt. Wissen wir etwa, was die Kräfte der Naturwissenschaft, was z. B. Elektricität, was Magnetismus sei? Wir sagen: die Teile eines festen Körpers werden durch die Kohäsion zusammengehalten. Das heißt doch wohl auf deutsch: die Teile des festen Körpers werden durch das Zusammenhalten zusammengehalten. Überall, wo wir in der Physik eine Kraft setzen, zeigen wir, daß wir mit unserem Wissen zu Ende sind. Auch die Hypothese erklärt im Grunde genommen nichts, sie schiebt die Erklärung nur zurück. Wenn wir z. B. sagen: Die Wärme entsteht durch eine eigentümliche

Bewegung der Atome, so erhebt sich sofort die Frage: Wie kommt es, daß wir die Bewegung der Sonnenatome als Wärme fühlen? Aber der Glaube ist etwas ganz anderes als die Hypothese, die dazu dient, die Lücke des Wissens auszufüllen; er ist eine Lebensmacht, er ist der Sieg, der die Welt überwindet. Die allgemeinen Sätze der Glaubenslehre werden Dogmen genannt. Das Dogma spricht zunächst ein Fürwahrhalten aus, dieses aber enthält zugleich den Grund unseres Vertrauens und unserer Hoffnung.

§ 16. Die Induktion.

Es giebt nur zwei zusammengesetzte Methoden der Forschung, die Induktion und die Deduktion.

Die Induktion beobachtet die Thatsachen und zieht aus ihnen Schlüsse auf Gesetze und allgemeine Regeln. So beobachtet der Physiker ein schwingendes Pendel und sucht aus dem Thatsächlichen, das dieses Pendel zeigt, allgemeine Pendelgesetze zu gewinnen. Er läßt einen Lichtstrahl durch ein Glasprisma gehen und folgert aus dem, was sich nun zeigt, den Satz, daß das weiße Licht aus Strahlen von verschiedener Färbung zusammengesetzt ist. Die Induktion geht also vom einzelnen Falle (oder auch von einer Mehrheit von Fällen) aus und sucht von da aus zu allgemeinen Sätzen (Gesetzen, Regeln) zu gelangen; sie schreitet fort vom Besonderen zum Allgemeinen. Das Wesen der Induktion besteht darin, daß sie ein umgekehrtes Schlußverfahren ist. Der Schluß oder Syllogismus ist die Ableitung eines Urteils aus anderen Urteilen. Z. B.:

Die Planeten bewegen sich in Ellipsen um die Sonne.
Die Erde ist ein Planet;
―――――――――――
Die Erde bewegt sich in einer Ellipse um die Sonne.

Das abgeleitete Urteil heißt Schlußsatz oder Konklusion. Die beiden vermittelnden Urteile heißen Vordersätze oder Prämissen, und zwar der allgemeine Obersatz, der besondere Untersatz. Die beiden Prämissen haben einen Begriff gemeinsam (Planet), er ermöglicht den Schluß. Man nennt ihn Mittelbegriff; im Schlußsatze kommt er nicht vor. Im Syllogismus wird immer von einem allgemeinen Satze auf einen besonderen geschlossen; im Induktionsschlusse dagegen umgekehrt von einem besonderen auf einen allgemeinen. Hat man z. B. an einem Falle beobachtet, daß ein Stück Eisen durch Wärme ausgedehnt worden ist, so schließt die Induktion:

Das Eisen wird durch Wärme ausgedehnt,
Das Eisen ist ein Metall;
―――――――――――
Metalle werden durch Wärme ausgedehnt.

Dreht man diese Sätze um, so erhält man einen regelrechten Schluß (Syllogismus):

Metalle werden durch Wärme ausgedehnt,
Das Eisen ist ein Metall;
―――――――――――
Das Eisen wird durch Wärme ausgedehnt.

Die Induktion nimmt in den verschiedenen Wissenschaften verschiedene Formen an. Wir betrachten nur diejenigen, die für den Unterricht besondere Bedeutung haben.

1. **Induktion aus dem Beispiele.** Diese Induktion geht von geschichtlichen Thatsachen, von Vorkommnissen im Menschenleben, von sprachlichen Erscheinungen und dergl. aus, um aus ihnen allgemeine Gesetze und Regeln zu gewinnen. Daraus, daß Christus seinen Feinden vergeben hat, schließen wir, daß es jedes Christen Pflicht ist, auch dem Feinde zu verzeihen. Aus dem Satze: Die Gesunden bedürfen des Arztes nicht, folgern wir, daß das Zeitwort bedürfen die Ergänzung im Genitiv erfordere. Aus der Thatsache, daß 5 · 3 Kugeln 15 Kugeln sind, schließen wir nicht nur (von einem Beispiele auf das andere), daß auch 5 · 3 Knöpfe 15 Knöpfe sind, sondern auch allgemein: $5 \cdot 3 = 15$. Bei solcherlei Induktionen setzen wir jedoch stets voraus, daß das, was für einen Fall richtig ist, auch für alle Fälle gelte. In dem ersten der angeführten Beispiele schließen wir in dieser Weise:

Christus hat seinen Feinden vergeben,
Was Christus gethan hat, sollen auch wir thun;
———————————————
Auch wir sollen den Feinden vergeben.

Leite aus geschichtlichen Beispielen den Satz ab: Alle irdische Herrlichkeit vergeht, aus sprachlichen Beispielen die Regel über die Schreibweise von das und daß, aus einem Zahlenbeispiele den Satz: $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$, aus einer biblischen Geschichte den Satz: Gott giebt täglich Brot auch wohl ohne unsere Bitte allen bösen Menschen.

2. **Induktion von Naturgesetzen.** Sie sucht mittelst der Beobachtung der Naturerscheinungen allgemeine Regeln, nämlich die Naturgesetze zu gewinnen. In gewisser Weise üben wir diese Induktion aus von Kindesbeinen an. Gebranntes Kind scheut das Feuer, weil es erwartet, daß das Feuer es wieder verbrennen werde. Was ihm einmal gut oder schlecht schmeckte, davon erwartet es, daß es immer gut oder schlecht schmecken werde. Und ergeht es uns Erwachsenen anders? Jeden Satz, den uns die Erfahrung gewinnen läßt, verallgemeinern wir, fortwährend erwarten wir von dem Ähnlichen das Ähnliche: von dem Feuer die Hitze, von dem Schnee die Kälte, von dem Brote die Sättigung. Wir nehmen von vornherein an, daß das Geschehen in der Natur stets gleichförmig sei, daß ihm Notwendigkeit beiwohne. Dadurch erscheint uns jede Wahrnehmung als ein besonderer Fall einer allgemeinen Regel; denn das einzelne Geschehen ist nur notwendig, wenn es nach einer Regel erfolgt, welche vorschreibt, daß unter bestimmten Bedingungen eine bestimmte Veränderung eintrete. Auch wenn wir die Eigenschaften eines Dinges, z. B. einer Pflanze, als zusammengehörig betrachten, nehmen wir an, daß sie notwendig zusammengehören, daß eine allgemeine Regel bestehe, wonach diese Eigenschaften im einzelnen Falle beisammen sind. *Alle Thatsachen, die wir wahrnehmen und beobachten, sehen wir als Fälle an, in denen sich eine allgemeine Regel zeigt.* Es ist die Aufgabe der Induktion, diese Regel aufzufinden. Zu diesem

Zwecke geht der Naturforscher in der Regel von der Beobachtung *eines* Falles aus. Von dem, was er beobachtet hat, schließt er auf das Naturgesetz, das sich ja auch in diesem einzelnen Falle zeigen muß. Das Gesetz, das er nun aufstellt, ist zunächst nur eine Hypothese; er hat deshalb noch zu prüfen, ob es sich unter allen Umständen bestätige. Das wichtigste Hilfsmittel ist der heutigen Naturforschung das Experiment, ihm verdankt sie zum großen Teile ihre Erfolge.

Leite aus Thatsachen die Sätze ab: Durch Wärme wird die Luft ausgedehnt. Die Luft übt einen Druck aus. Ein Schall entsteht, wenn die Teile eines Körpers in Schwingungen versetzt werden. Gleichnamige Pole des Magneten stoßen sich ab, ungleichnamige ziehen sich an. Der galvanische Strom macht Eisen magnetisch.

3. *Induktion von realen Begriffen.* Wir bilden Begriffe von klein an auf psychologischem Wege. Wer zum ersten Male einen Gegenstand sieht, der ihm bis dahin unbekannt gewesen ist, merkt sich die Form, einige ihm besonders auffallende Eigenschaften und den Namen. Der Name macht es uns möglich, das Bild des Gegenstandes im Gedächtnisse festzuhalten; hören wir später den Namen, so erinnern wir uns der Gestalt des Gegenstandes und der gemerkten Eigenschaften. Diese wenigen im Gedächtnisse bewahrten Merkmale des Gegenstandes machen unsern *psychologischen Begriff* aus. Es ist möglich, daß wir, wenn wir später ein Ding derselben Art sehen, noch andere Merkmale finden, auch daß wir einiges berichtigen müssen, was wir unrichtig aufgefaßt hatten. So unterliegen unsere psychologischen Begriffe vielfach der Umbildung. Dasselbe Wort bezeichnet uns daher zu verschiedenen Zeiten einen veränderten Inhalt. Es leuchtet auch ein, daß dasselbe Wort bei verschiedenen Personen nicht genau den gleichen Inhalt hat, daß ihre psychologischen Begriffe sich nicht decken. Der Jäger hat einen andern Begriff vom Fuchse, als jemand, der nicht Jagdliebhaber ist; der Pferdezüchter hat einen andern Begriff vom Pferde, als der Kutscher.

Der Lehrer zeichnet an der Wandtafel mit wenigen Kreidestrichen eine Katze; die Kinder werden in dem Bilde sogleich die Katze erkennen. Möglich ist dieses Wiedererkennen nur dadurch, daß das Kind von der Katze sich die Gestalt und nur einige wenige Eigenschaften gemerkt hat; hätte es genau alle Merkmale: Größe, Farbe, Stellung u. s. w. an dem wahrgenommenen Tiere aufgefaßt, so würde das Wiedererkennen im Bilde sehr viel schwerer, vielleicht unmöglich sein.

Die Wissenschaft kann jedoch dergleichen psychologische Begriffe nicht gebrauchen. Gesetzt, es fände ein Botaniker eine neue, bis dahin unbekannte Pflanze; wie wird er verfahren? Er wird ein Exemplar genau beobachten und untersuchen und nach dem, was er vorgefunden hat, eine Beschreibung der Pflanze aufstellen. So gewinnt er den Begriff der neuen Pflanze. Dieser Begriff ist jedoch zunächst nur eine Hypothese, und der Forscher ist daher genötigt, andere Exemplare herbeizuziehen, um an ihnen die Richtigkeit seiner Hypothese zu prüfen.

Die Wissenschaft verlangt *logische Begriffe*, für die sie *Bestimmtheit* und *Allgemeingültigkeit* fordert. Die Bestimmtheit zeigt

sich in der festen Begrenzung und sicheren Unterscheidbarkeit. Die feste Begrenzung fordert, daß mit der sprachlichen Bezeichnung immer derselbe Inhalt gesetzt sei; was ich heute Tier, Baum, Berg, Fluß nenne, muß es immer sein. Die Unterscheidbarkeit verlangt, daß jede Verwechselung mit anderen Begriffen ausgeschlossen sei. Die Allgemeingültigkeit besteht darin, daß alle mit demselben Worte denselben Denkinhalt verbinden und diesen in dieselben Merkmale auflösen. Welche Wege die einzelnen Wissenschaften einzuschlagen haben, um diese Bestimmtheit und Allgemeingültigkeit ihrer Begriffe zu erreichen, lehrt die Logik. Die meisten unserer Begriffe sind psychologische, mit ihnen muß sich auch die Schule vielfach begnügen.

Da jeder unter dem Einflusse der schon vorhandenen Sprache steht, so lernt er eine große Menge von Wörtern mit ihren Bedeutungen noch auf einem anderen Wege kennen: sie werden ihm aufgedrängt. So geschieht es vor allem mit den Wörtern, die Übersinnliches und Entlegenes bezeichnen. Das Verständnis solcher Wörter wird nur dadurch herbeigeführt, daß wir sie mit dem ausfüllen, was wir schon an geistigem Besitze haben.

Leite folgende Begriffe aus Thatsachen ab: Trapez, Würfel, gefiedertes Blatt, Baum und Strauch, Insekt, Säugetier.

§ 17. Die Deduktion.

Die Deduktion geht von schon gebildeten Begriffen und allgemeinen Sätzen aus und leitet aus ihnen neue Urteile ab, sie ist die Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen. Sie bedient sich durchaus des Schlusses, des Syllogismus, und wird deshalb auch syllogistische Methode genannt. Allerdings ist in den Deduktionen, wie wir sie in Büchern finden, das Schlußverfahren nicht immer regelrecht durchgeführt: man läßt die eine oder andere Prämisse weg, oder man giebt statt des Schlusses die Begründung, welche erst den Schlußsatz, danach die Prämissen bringt; immer aber läßt sich die Deduktion auf eine Reihe von Schlüssen zurückführen.[1])

Die Deduktion hat entweder die analytische oder die synthetische Form, je nachdem die Analyse oder die Synthese darin vorherrscht.

Die analytische Deduktion zerlegt einen Begriff in seine Bestandteile, ein allgemeines Gesetz in mehrere besondere, wendet ein allgemeines Gesetz auf einen besonderen Fall an und formt gegebene Begriffe um.

Z. B.: Zerlegung eines Begriffes in seine Bestandteile:

$$35a^6 = 5a^2 . 7a^4.$$

Zerlegung eines Gesetzes in mehrere besondere:

Alle Körper werden durch Wärme ausgedehnt,
also die festen, flüssigen und gasförmigen,
die Metalle,
das Eisen.

---

[1]) induktiv = aus Thatsachen ableitend; deduktiv = aus Begriffen und allgemeinen Sätzen ableitend.

Anwendung eines Gesetzes auf einen besonderen Fall:

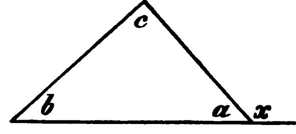
Ein mit der Geschwindigkeit c emporgeworfener Körper erreicht die Höhe $\frac{\frac{1}{2}c^2}{g}$;

ein mit der Geschwindigkeit von 50 m emporgeworfener Körper steigt 500 m hoch ($g = 10$ m gerechnet).

Umformung gegebener Begriffe (durch veränderte Verbindung der Elemente):

$$58 - x = 6\,(18 - x),$$
$$58 - x = 108 - 6x,$$
$$5x = 50,$$
$$x = 10.$$

Die synthetische Deduktion leitet aus der Verbindung allgemeiner Sätze besondere Sätze ab. Sie ist besonders in der Geometrie herrschend. Als Obersatz jedes Schlusses erscheint ein Axiom, den Untersatz bildet ein besonderer Fall, der immer eine Beziehung der Gleichheit oder Ungleichheit enthält. Z. B.:



Sind zwei Größen einer dritten gleich, so sind sie einander gleich.

Nun ist

$$\frac{<x + a = 2R \text{ u. } <a + b + c = 2R}{<x + a = <a + b + c}$$

Gleiches von Gleichem subtrahiert, giebt gleiche Differenzen.

Nun ist

$$\frac{\frac{<x + a = <a + b + c}{<x + a - a = <a + b + c - a}}{<x = <b + c}$$

In den Lehrbüchern der Geometrie wird der Beweis des Satzes vom Außenwinkel freilich in dieser Weise dargestellt:

$$<x + a = 2R$$
$$\frac{\frac{<a + b + c = 2R}{<x + a = <a + b + c}}{<x = <b + c.}$$

Hier ist jedoch das Schlußverfahren abgekürzt, indem an die Stelle des Axioms nicht das von ihm umfaßte Besondere, sondern an die Stelle des Gleichen das Gleiche gesetzt ist.

Auch in anderen Wissenschaften geschehen die Deduktionen in der Weise, daß von Axiomen oder von anderen als wahr erkannten oder als wahr angenommenen Sätzen ansgegangen wird. Die Form des Verfahrens ist, wie gesagt, immer der Syllogismus.

Jede Wissenschaft bedarf beider Methoden, wenn die einzelne Wissenschaft auch bald diese, bald jene im größeren Maße verwendet.

Leite induktiv und deduktiv die Sätze ab: Scheitelwinkel sind einander gleich, die Winkel an der Grundlinie des gleichschenkligen Dreiecks sind einander gleich. Nenne Sätze aus der Arithmetik und der Geometrie, die sich nur induktiv ableiten lassen.

B. Methoden der Darstellung.

§ 18. Beschreibung, Erzählung, allgemeiner Satz.

Die Darstellung hat den Zweck, die Ergebnisse der Forschung anderen (schriftlich oder mündlich) mitzuteilen. Sie ist Beschreibung, Erzählung oder Darstellung eines allgemeinen Satzes.

1. **Die Beschreibung** will uns ein Objekt versinnlichen, indem sie eine Reihe seiner Merkmale aufführt. Beschrieben wird entweder ein Begriff oder ein Gegenstand oder ein Vorgang.

Die Beschreibung eines Begriffes ist nichts als eine weitere Erklärung desselben. So sagt z. B. der Katechismus: Schwören heißt, bei dem, was man aussagt oder verspricht, Gott anrufen zum Zeugen, daß man die Wahrheit sage, und zum Rächer, so man lüge. Diese Beschreibung führt also folgende Merkmale des Begriffes Schwören an:

a) Man ruft Gott an
   α) zum Zeugen der Wahrheit,
   β) zum Rächer der Unwahrheit
b) bei dem, was man aussagt oder verspricht.

Beschreibe die Begriffe Fisch, Lilie, Quarz, Wasserstoff, Glaube, Sünde, Methode, Geographie, Planet.

Die Beschreibung eines Gegenstandes (z. B. einer Person, einer Stadt, eines Flusses) will diesen Gegenstand allen kenntlich machen, sie muß daher die Merkmale angeben, die dem Gegenstande eigentümlich sind. Sie darf kein wesentliches Merkmal auslassen, das zur Versinnlichung dient, darf aber auch nicht weitschweifig werden, da sonst die Übersicht verloren geht. Diese Beschreibung hat es mit dem Räumlichen zu thun, mit dem, was nebeneinander ist.

Eine Beschreibung, die nicht nur die Merkmale eines Gegenstandes vorführt, sondern zugleich auch darstellt, welchen Eindruck er auf das Gemüt des Darstellers gemacht hat, heißt **Schilderung**. Sie wendet sich nicht nur an den Kopf, sondern auch an das Herz des Lesers oder Hörers.

Schilderungen, welche die geistigen Eigentümlichkeiten von Personen oder ganzen Ständen oder Völkern darstellen, heißen **Charakterschilderungen oder Charakteristiken.**

Die Beschreibung eines Vorganges, z. B. eines Gewitters, einer Feuersbrunst, kennzeichnet die einzelnen Zustände, die im Vorgange aufeinander folgen, nach ihren Merkmalen. Bei der Darstellung eines Vorganges stehen sich Beschreibung und Erzählung sehr nahe.

Entwirf die Dispositionen zu Beschreibungen von Tieren, Pflanzen, Flußläufen, Landschaften u. dgl., die sich in deinen Büchern finden. Lies Goethes Briefe im Werther vom 10. und 26. Mai, 18. August, die Beschreibung des Karnevals und Josephs II. Krönung (Dichtung und Wahrheit, Buch V), Rankes Charakteristik von Moritz von Sachsen, von Albrecht von Brandenburg (Reformation, Band 5).

2. Die Erzählung hat es mit dem Zeitlichen, mit dem, was nacheinander geschehen ist, zu thun; ihr Gegenstand wird immer als etwas Vergangenes angesehen.

Die Exposition giebt diejenigen Verhältnisse an, aus denen die Handlung sich entwickelt hat (Zeit, Ort, Zustände, Personen mit ihren Verhältnissen und Absichten).

Für die Entwickelung und Verwickelung der Handlung ist besonders zu beachten, was die Handlung gefördert oder gehindert oder in eine bestimmte Richtung getrieben hat.

Die Darstellung der Folgen muß darüber Aufschluß geben, inwieweit die Handelnden von den Folgen betroffen worden sind, und ob die Folgen den Absichten der handelnden Personen entsprochen haben.

Beschreibung und Erzählung gehen vielfach ineinander über.

3. Die Darstellung allgemeiner Sätze kann in dreifacher Weise erfolgen:

a) Die bloße Darstellung zählt die Sätze nur auf, reiht einen Satz an den anderen. So z. B.: Jedes Wort besteht aus Lauten. Die Laute sind entweder Vokale oder Konsonanten. Die Vokale zerfallen in Grundlaute, Umlaute und Doppellaute. Die Konsonanten sind entweder tönend oder tonlos. Die sichtbaren Zeichen für die Laute heißen Buchstaben. Man führt sie in einer bestimmten Reihenfolge auf, welche Abc oder Alphabet genannt wird u. s. w. In gleicher Weise verfährt das zweite Hauptstück sowohl im Texte, als auch in Luthers Erklärung.

b) Die beweisende Darstellung stellt den allgemeinen Satz auf und fügt den Beweis hinzu. Der Beweis kann induktiv oder deduktiv geführt werden. Der induktive Beweis bringt die Thatsachen bei, die den Satz begründen, und zwar je nach dem Inhalte des Satzes Beispiele aus dem Menschenleben, aus Sprache und Schrift, ebenso Naturerscheinungen und Experimente u. s. w. Ein induktiver Beweis ist auch der Autoritätsbeweis, bei dem man als Grund für eine Behauptung die Aussage und das Zeugnis einer Person anführt, der man Einsicht und Glaubwürdigkeit zutrauen darf. Der deduktive Beweis begründet den Satz mittelst Schlußfolgerungen aus solchen Sätzen, die schon als wahr anerkannt sind. So geschieht es in der Euklidischen Geometrie.

c) Der Satz wird abgeleitet (entwickelt). In diesem Falle stellt der Forscher dar, wie er selbst den Satz gefunden hat, er wiederholt mehr oder weniger ausführlich den Gang, den er bei der Untersuchung eingeschlagen hat, meist jedoch ohne die Irrtümer aufzuzählen, denen er etwa ausgesetzt gewesen ist. Der allgemeine Satz, das Gesetz erscheint hier erst am Schlusse der Darstellung. Auch hier kann die Darstellung induktiv oder deduktiv sein. Die induktive Darstellung bringt zuerst die Thatsachen (die Naturerscheinung, das Experiment, das sprachliche Beispiel, die Geschichte) und leitet daraus den Satz ab, wogegen die deduktive mit

den allgemeinen Sätzen beginnt, von denen die Deduktion ausgegangen ist, um aus ihnen mittelst Schlußreihen die neue Erkenntnis zu folgern.[1])

Stelle den Satz von der Winkelsumme des Dreiecks a) in beweisender, b) in ableitender Form dar. Desgleichen den Satz: Wer Sünde thut, der ist der Sünde Knecht, an dem Beispiele des Judas. Verfahre in gleicher Weise mit selbstgewählten Sätzen aus der Religion, der Mathematik, der Naturkunde.

Man bezeichnet die beweisende Form der Darstellung auch als synthetisch, die untersuchende auch als analytisch. Die synthetische Darstellung beginnt demnach mit dem Ergebnisse der Forschung, sie stellt den Lehrsatz an die Spitze und läßt die Begründung und den Beweis folgen. Die analytische Darstellung zeigt den Weg, den der Forscher eingeschlagen hat, sie untersucht, bei ihr erscheint der Satz als Ergebnis der Forschung, also am Schlusse.

Da aber sowohl Induktion als auch Deduktion sich der Analyse und der Synthese bedienen, da ferner sowohl die beweisende als auch die untersuchende Darstellung bald induktiv, bald deduktiv verfährt, so treffen die Bezeichnungen analytisch für die untersuchende und synthetisch für die beweisende Darstellung nicht zu. Man hat deshalb nach anderen Benennungen gesucht und die bloß darstellende und die beweisende Form als die dogmatische (gebende und beweisende), die untersuchende als die heuristische (findende) bezeichnet.[2]) Diese Bezeichnungen werden auch wir gebrauchen.

Bei Behandlung größerer Themen werden diese einfachen Formen der Darstellung (Beschreibung, Erzählung, bloße Anführung, sowie beweisende und ableitende Darstellung allgemeiner Sätze) in mannigfacher Weise miteinander verbunden; andere Formen können jedoch nicht verwandt werden, weil keine andern möglich sind.

Was den Satzbau anbelangt, so können die Sätze in zweifacher Weise verbunden werden. Der anfügende Satzbau reiht die Sätze mehr aneinander, sie werden einander mehr beigeordnet als untergeordnet. Diesen Satzbau zeigen z. B. die Erzählungen der Bibel und die Grimmschen Märchen. Der periodische Satzbau ordnet die zusammengehörigen Gedanken in Haupt- und Nebengedanken und ordnet die Nebengedanken den Hauptgedanken unter, so daß eine mannigfache Beziehung der Gedanken und Sätze hergestellt wird.

---

[1]) Lessing hat die beweisende Darstellung in seiner Abhandlung: Wie die Alten den Tod gebildet, und zwar beweist er aus Beispielen. In seinem Laokoon dagegen verfährt er fast immer induktiv = ableitend. Man lese z. B. das erste Stück dieses Werkes.

[2]) Dogma = Lehrsatz. Griech. heurisko = ich finde.

C. Methoden des Unterrichts.

§ 19. Historisch-dogmatische und heuristische Darstellung im Unterrichte.

Da der Unterricht den Lehrstoff darstellt, so müssen sich auch bei ihm die oben gekennzeichneten Formen der Darstellung wiederfinden. In der That giebt der Unterricht Beschreibungen, Erzählungen und allgemeine Sätze, und die allgemeinen Sätze so, daß sie entweder bloß mitgeteilt oder zugleich bewiesen werden, was wir dogmatische Darstellung genannt haben, oder so, daß sie erst aufgesucht werden, was wir als heuristische Darstellung bezeichnet haben. Man hat jedoch für den Unterricht der dogmatischen Darstellung nicht bloß die allgemeinen Sätze, sondern auch die Beschreibung und Erzählung zugewiesen, sofern sie fertig gegeben werden, und sie deshalb genauer als historisch-dogmatische Darstellung bezeichnet. Gleicherweise hat man auch der unterrichtlichen Heuristik die Beschreibungen und Erzählungen zugewiesen, die nicht fertig gegeben, sondern im Unterrichte erst gewonnen und erarbeitet werden. Wir unterscheiden daher:

1. Die historisch-dogmatische Darstellung des Unterrichts. Sie umfaßt:
   a) alle Beschreibungen, Erzählungen und Mitteilungen, die dem Schüler die fertige Wahrheit geben;
   b) die Darstellung allgemeiner Sätze, und zwar
      α) die bloße Darstellung, die die Sätze einfach aneinander reiht,
      β) die beweisende Darstellung, die die Sätze giebt, erläutert und beweist.
2. Die heuristische Darstellung des Unterrichts. Sie umfaßt:
   a) Beschreibungen von der Art, daß die Untersuchung der Gegenstände, die beschrieben werden, vor den Augen der Schüler erfolgt; die Konstruktion (den Aufbau und die Erfindung) von Erzählungen;
   b) die Herleitung allgemeiner Sätze, und zwar
      α) induktiv: aus Thatsachen und Beispielen,
      β) deduktiv: aus allgemeinen Sätzen.

Gesetzt, ich hätte das Einmaleins mit 3 zu lehren, so könnte ich die Sätze $1 \times 3 = 3$, $2 \times 3 = 6$ u. s. w. an die Wandtafel schreiben und nun von den Kindern lesen und lernen lassen. Bei diesem Verfahren hätte ich die Sätze fertig gegeben. Ich kann jedoch auch in anderer Weise verfahren. Ich schiebe 3 Kugeln auf einen Stab der Rechenmaschine und gewinne nun die Sätze: 1×3 Kugeln sind 3 Kugeln, $1 \times 3 = 3$. Jetzt schiebe ich auf den zweiten Stab noch 3 Kugeln und erhalte die Sätze: 2×3 Kugeln sind 6 Kugeln, $2 \times 3 = 6$, und so fahre ich fort, bis das Einmaleins mit 3 vollendet ist. Bei diesem Verfahren werden die einzelnen Sätze nicht fertig gegeben, sondern aufgesucht. Das erste Verfahren ist das historisch-dogmatische, das zweite das heuristische.

Die Verschiedenheit beider Darstellungsweisen besteht also darin, daß bei der historisch-dogmatischen Darstellung der Lehrer den Unterrichtsstoff als einen fertigen ansieht und behandelt, bei der heuristischen Darstellung dagegen ihn bearbeitet als einen, der erst noch aufgefunden, untersucht und festgestellt werden muß.

Wer den Katechismus aufschlagen, seine Lehrsätze lesen läßt, erläutert und beweist, Sprüche und Beispiele hinzufügt, der verfährt historisch-dogmatisch; wer dagegen von dem Beispiele ausgeht und aus ihm den Satz ableitet, der verfährt heuristisch. Wer eine Sprachregel fertig giebt und hinterher die Beispiele bringt, der verfährt historisch-dogmatisch; wer dagegen die Regel aus dem Beispiele ableitet, der verfährt heuristisch. Wer ein Naturgesetz vorträgt und hinterher durch das Experiment bestätigt, der verfährt historisch-dogmatisch; wer aus dem Experimente oder den Naturerscheinungen das Gesetz herleitet, der verfährt heuristisch. Wer einen geometrischen Lehrsatz fertig giebt und den Beweis hinzufügt, der verfährt historisch-dogmatisch; wer von der Figur aus durch Schlußfolgerungen den Lehrsatz gewinnt, der verfährt heuristisch. Wer die Merkmale eines Begriffes aufzählt und danach am Beispiele aufweist, der verfährt historisch-dogmatisch; wer am Beispiele die Merkmale des Begriffes auffinden läßt, der verfährt heuristisch.

Die bloße Darstellung, die Aneinanderreihung allgemeiner Sätze, ohne daß diese hergeleitet und begründet werden, findet im Unterrichte nicht selten statt. So geschieht es z. B., wenn der Lehrer über Fixsterne, über die Natur und Bewegung der Planeten, über Menschenrassen, über die deutschen Mundarten spricht. Daß der Lehrer sich dabei gewisser Veranschaulichungsmittel bedient, ändert an der Sache nichts: es wird ein Satz an den andern gereiht.

Die beweisende Darstellung ist als Unterrichtsverfahren mit Recht immer mehr aus der Schule verschwunden. Der Lehrer behandle die Brechung des Lichtes. Bedient er sich der beweisenden Darstellung, so beginnt er damit, den Kindern den Satz zu sagen: Wenn ein Lichtstrahl aus einem dünneren in ein dichteres Mittel übergeht, so wird er gebrochen. Selbst wenn er nun erklärt, was unter dichterem und dünnerem Mittel und unter Brechung des Lichtstrahles zu verstehen sei, so können sich die Kinder doch keine Vorstellung von der Sache machen. Erst das Experiment verschafft ihnen Klarheit, bis dahin haben sie nichts als leere Worte. Verfährt der Lehrer dagegen heuristisch, beginnt er mit dem Experimente, wird das Naturgesetz aus dem Wahrgenommenen abgeleitet, so haben die Kinder mit der Ableitung des Gesetzes zugleich dessen Verständnis gewonnen.

Es ist Thorheit, den Unterricht in der Grammatik damit zu beginnen, daß man erklärt, was ein Hauptwort, ein Zeitwort, ein einfacher, ein zusammengesetzter Satz sei. Ebenso unzweckmäßig ist es, den Kindern im Katechismusunterrichte fertige Definitionen zu geben. Man darf also, wenn man z. B. erklären will, was glauben heißt, nicht damit beginnen, den Kindern zu sagen oder gedruckt vorzulegen: „Glauben heißt, mit

Zuversicht annehmen, was uns Gott unserer Seligkeit halber in seinem Worte geoffenbaret hat, ob wir's auch mit den Augen nicht sehen und mit dem Verstande nicht begreifen.“ Wer so beginnt, giebt den Kindern leere Worte; denn eine Definition versteht nur, wer die Merkmale eines Begriffes schon hat. Der rechte Lehrer geht vom Beispiele aus (hier etwa von Abrahams Berufung), läßt an ihm die Merkmale des Begriffes finden und gelangt so am Schlusse zu der Definition, gewinnt also mit der Definition zugleich ihr Verständnis.

Sätze, deren Verständnis die Schüler erst aus dem Beweise erhalten würden, dürfen also nie durch beweisendes Verfahren gelehrt werden, sie sind immer heuristisch abzuleiten. Dagegen kann das beweisende Verfahren bei der Wiederholung eintreten, indem man jetzt beweisen läßt, was im Unterrichte selbst heuristisch gewonnen worden ist. Gleicherweise kann man bei der Wiederholung mit der Definition beginnen und das Beispiel zur Begründung dienen lassen. Man hat dann den Vorteil, daß nun dieselbe und zwar die schon verstandene Sache in anderer Form dargestellt wird, wodurch das Wissen des Schülers eine größere Beweglichkeit erlangt, und die Annehmlichkeit der Abwechselung.

Bei der ersten Durchnahme eines Lehrstoffes jedoch hat im Elementarunterrichte das heuristische Verfahren unter allen Umständen vor dem historisch-dogmatischen den Vorzug, weil es die Wahrheit auffinden läßt, weil es zeigt, wie man zu einer Erkenntnis kommt und deshalb leichter Einsicht verschafft, vorausgesetzt selbstverständlich, daß es überhaupt angewandt werden kann. Innerhalb des heuristischen Verfahrens hat wieder die induktive Darstellung vor der deduktiven im Schulunterrichte den Vorzug. Schon Aristoteles sagt: „Die Induktion ist verständlicher und deutlicher und der Wahrnehmung nach das Bekanntere, auch wird sie von der Menge benutzt.“ Das Allgemeine, das Abstrakte begreift nur, wer das Besondere, das Konkrete schon kennt. Daher die alten Regeln: **Erst das Beispiel, dann die Regel! Vom Konkreten zum Abstrakten!**

Das heuristische Verfahren wird vielfach als das **Entwickeln** bezeichnet. Man versteht dann unter Entwickelung die Ableitung eines Begriffes aus der Anschauung, eines Glaubenssatzes aus der biblischen Geschichte, einer sprachlichen Regel aus dem Beispiele, eines Naturgesetzes aus der Naturerscheinung und dem Experimente u. s. w. oder eines besonderen Satzes aus einem allgemeinen. Hier wird also das **Unentwickelte** entwickelt. Das Wort entwickeln ist jedoch mehrdeutig, und es wird in der That in den didaktischen Lehrbüchern noch in einer zweiten und dritten Bedeutung gebraucht. Man versteht nämlich unter Entwickeln auch die Ableitung einer Wahrheit mittelst der fragenden Unterrichtsform, so daß der Schüler veranlaßt wird, bei der Auffindung einer Wahrheit selbst mitzuwirken. Endlich bezeichnet man als Entwickeln das Auseinanderlegen einer Vorstellung, eines Begriffes, eines Gedankens nach seinem ganzen Inhalte. Es handelt sich dabei also um einen fertig vorliegenden Lehrstoff, dessen Lehrgehalt auseinandergelegt und vermittelt

werden soll. Hier wird das **Verwickelte** entwickelt. So wird z. B. ein Lehrsatz oder ein ganzes Lesestück nach seinem ganzen Inhalte auseinandergelegt, damit der Schüler eine klare Einsicht gewinne. Dieses Entwickeln ist sprachliche, logische und sachliche Zergliederung und Erläuterung, bei der sowohl die vortragende, als auch die fragende Lehrform verwandt werden kann. Man versteht also unter dem Entwickeln: 1. die heuristische Darstellung einer Erkenntnis (Gegensatz: die historisch-dogmatische), 2. das fragende Verfahren, das den Schüler neue Erkenntnisse selbst auffinden läßt (Gegensatz: der Vortrag), 3. die sprachliche, logische und sachliche Erläuterung eines vorliegenden Lehrstoffes (Gegensatz: das Hingeben des Lehrstoffes ohne Erklärung).

§ 20. Die Lehrformen.

Unter Lehrform verstehen wir die Art und Weise, den Lehrstoff an den Schüler zu bringen. Es kann nur zwei Arten von Lehrformen geben: entweder teilt der Lehrer dem Schüler den Stoff mit, oder er veranlaßt den Schüler, die Erkenntnis selbst aufzufinden. Giebt der Lehrer den Stoff als einen fertigen, also in historisch-dogmatischer Darstellung, so kann er nur Lehrformen der ersten Art anwenden, nämlich solche, die dem Schüler den Lehrstoff einfach hingeben: der Lehrer kann ihn vortragen, er kann ihn diktieren, er kann ihn im Buche vorlegen. Wird der Stoff heuristisch dargestellt, so kann der Lehrer ihn ebenfalls vortragen oder mittelst des Buches oder des Diktierens geben, er kann aber auch den Schüler veranlassen, ihn selbst aufzufinden. Damit der Schüler die Erkenntnis selbst auffinde, kann der Lehrer geeignete Fragen an ihn richten, oder er kann ihm Aufgaben stellen, Dinge oder Vorgänge, die der Schüler selbst beobachten kann, zu beschreiben, allgemeine Sätze herzuleiten, Beweise aufzufinden.

Daraus ergiebt sich:

1. Die historisch-dogmatische Darstellung hat als Lehrformen:
   a) den Vortrag,
   b) das Diktieren,
   c) das Lesen.
2. Die heuristische Darstellung hat als Lehrformen:
   a) den Vortrag nebst dem Lesen und Diktieren,
   b) die fragende Lehrform,
   c) die Aufgaben gebende Lehrform.

I. Lehrformen der historisch-dogmatischen Darstellung.

§ 21. Der Vortrag.

Der **Vortrag** oder die **akroamatische**[1]) Lehrform tritt als Beschreibung, als Erzählung und als Darstellung allgemeiner Sätze auf.

---

[1]) Griech. akroāma Vortrag.

Man hat von der vortragenden Lehrform wohl die entwickelnde unterschieden, aber mit Unrecht. Teilt der Vortrag gewisse Erkenntnisse fertig mit, so verfährt er historisch-dogmatisch; stellt man dagegen im Vortrage eine Wahrheit so dar, daß sie erst aufgesucht und aufgefunden wird, so verfährt man entwickelnd, heuristisch. Man muß deshalb einen historisch-dogmatischen (die Wahrheit als eine fertige gebenden) und einen heuristischen (die Wahrheit als eine erst aufzusuchende darstellenden) Vortrag unterscheiden.

An den Vortrag des Lehrers müssen folgende Anforderungen gestellt werden:

a) Der Lehrer trage frei vor, ohne Buch. Das freie Wort macht immer einen größeren Eindruck als das abgelesene. Durch den freien Vortrag zeigt der Lehrer, daß er den Stoff selbst inne hat, sowie daß er ihn selbst wertschätzt. Endlich kann er bei freiem Vortrage die Aufmerksamkeit der Schüler besser überwachen. „Ein Lehrer, der nicht fünf oder zehn Minuten ohne Buch zusammenhängend sprechen kann, spielt vor den Schülern eine traurige Rolle und ist zu bemitleiden.“ (Gräfe.)

b) Der Vortrag sei frisch und lebendig. „Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts.“ (Herbart.) Man muß es dem Vortrage des Lehrers anhören, welches Interesse er an der Sache hat, wie er mit seinem Herzen an den dargestellten Personen und Ereignissen teilnimmt. Nur so wird er die Herzen der Kinder für die Sache erwärmen und gewinnen.

c) Der Vortrag verfahre anschaulich. *α*) Er halte sich so viel als möglich an das Einzelne und Konkrete und male dieses aus, niemals bewege er sich nur in allgemeinen Umrissen. Es darf nicht nur angegeben werden, daß die Stadt Magdeburg am 10. Mai 1631 erobert und durch Feuer zerstört wurde, es muß ausgemalt werden, wie die Kriegsfurie hier wütete. *β*) Jeder Vortrag setzt gewisse Kenntnisse und Anschauungen bei dem Hörenden voraus. Der Vortrag des Lehrers muß sich deshalb den Anschauungen und Vorstellungen anschließen, die das Kind schon hat; er muß sich in dem Ideenkreise des Kindes bewegen. Setzt der Lehrer Anschauungen und Kenntnisse voraus, die das Kind nicht hat, seinem Alter und seinem Bildungsstandpunkte nach nicht haben kann, so spricht er in den Wind, der Unterricht ist leere Wortmacherei.

d) Die Sprache sei einfach und schlicht. Je jünger der Schüler ist, desto einfacher muß der Satzbau sein. Immer vermeide man schwer verständliche und wenig gebräuchliche Wörter und Redewendungen. Auch aller Wortschwall ist von Übel; was sich mit fünf Worten sagen läßt, dazu verwende man nicht zwanzig. Wer mehr Worte macht, als nötig ist, wird langweilig und schwächt den Eindruck.

> Wo es drei Heller thun, da wende vier nicht an,
> Und nicht zwei Worte, wo's mit einem ist gethan.
>
> (Rückert.)

Such' Er den redlichen Gewinn,
Sei Er kein schellenlauter Thor!
Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor;
Und wenn's Euch ernst ist, was zu sagen,
Ist's nötig, Worten nachzujagen? (Goethe.)

e) **Der Vortrag sei geordnet**, er erfolge nach einer klaren Disposition. Eine klare Disposition ist sowohl für das Verständnis, als auch für das Behalten des Vorgetragenen nötig, sie ist deshalb immer unerläßlich.

f) **Der Vortrag erfolge abschnittweise.** Je jünger der Schüler ist, desto weniger vermag er einem längeren Vortrage mit Aufmerksamkeit und Interesse zu folgen. Der Vortrag muß deshalb in Abschnitte zerlegt werden. Wie groß diese Abschnitte zu nehmen seien, das hängt sowohl von der Natur des Unterrichtsstoffes, als auch von der Fassungskraft des Schülers ab.

Geh frisch drauf,
Thu's Maul auf,
Hör bald auf! (Luther.)

g) **Auch der Schüler trage jeden Abschnitt vor.** Es ist durchaus nötig, daß nach dem Vortrage des Lehrers auch der Schüler zu Worte komme, daß auch er das vom Lehrer Dargestellte im Zusammenhange vortrage. Dieser Vortrag des Schülers zeigt, ob und wie er die Sache verstanden habe, er dient der Einübung des Stoffes und der Sprachbildung. Manche Lehrer fragen nach ihrem Vortrage den Stoff erst ab und lassen den Abschnitt dann vom Schüler wiedergeben; andere lassen den Abschnitt nach ihrem Vortrage sofort vom Schüler im Zusammenhange darstellen. Die Umstände können allerdings zuweilen das Abfragen verlangen; im allgemeinen aber halten wir es für ersprießlicher, daß der Schüler sofort in zusammenhängender Rede darstelle, was er vom Lehrer gehört hat, schon deshalb, weil bei diesem Verfahren der Schüler wirklich und ausreichend zu Worte kommt. Fragt der Lehrer den Stoff erst ab, so wird — wenigstens in sehr vielen Fällen — unnütze Arbeit geleistet, Zeit verschwendet und die zusammenhängende Darstellung durch den Schüler wegen Zeitmangel meist verabsäumt. Dort erscheint der Vortrag des Schülers als Hauptsache, hier als Nebensache, als Zugabe. Das Abfragen des vorgetragenen Stoffes sollte auf die unteren Stufen beschränkt bleiben, und auch hier nur eintreten, wenn es durchaus nötig ist. Je mehr die Fassungskraft der Schüler zunimmt, desto mehr ist darauf zu halten, daß unmittelbar nach dem Vortrage des Lehrers die Wiedergabe des dargebotenen Stoffes seitens der Schüler erfolge. Reicht der einmalige Vortrag des Lehrers nicht aus, nun so trage er zwei- oder dreimal vor. Haben die Schüler den Stoff auch dann nicht gefaßt, so ist er für sie überhaupt nicht geeignet.

Besonders schwierig ist ein gutes Erzählen. Es erfordert angeborenes Talent und viel fleißige Übung. „Wer gut erzählen kann, hat nicht nur die Gesellschaft, er hat auch die Kinder in seiner Hand... Einen

Lehrer, der nicht erzählen kann, möchte ich kaum ansehen. Ihm fehlt ein Hauptmittel zur Herzensbildung seiner Schüler und zur Befreundung mit dem Volke. Aber das Erzählen ist eine schwere Kunst, und mancher glaubt, er verstehe sie, obgleich er nur ein fadenscheiniger Schwätzer ist. . . Ein guter Erzähler klopft an alle Thüren; bald regt er die Phantasie an, bald greift er ins Herz und Gemüt hinein, bald bewegt er zum Frohsinn, bald ruft er Trauer und Furcht in die Seele. . . Aber wie lernt man gut erzählen? Einfach durch Übung und durch unparteiische Beachtung des Eindrucks, welchen man hervorruft, sodann auch durch gute Muster und sorgfältige Lektüre guter Volks- und Kinderschriften. Dabei darf man freilich nicht vergessen, daß alles Reden nur eine tönende Schelle ist, wenn nicht im innersten Herzen Liebe wohnt und das Wort durchglüht." (Kellner, Aphorismen.)

§ 22. Das Diktieren.

Das Diktieren ist eine Besonderung des Vortrages. Früher war es in den Schulen sehr gebräuchlich; man diktierte religiöse, geographische, geschichtliche, naturgeschichtliche und andere Stoffe und gab sie den Kindern zum Lernen auf. Für Schulen, in denen Kinder unterrichtet werden, ist dieses Verfahren Unfug. Die Kinder sind dabei rein mechanisch thätig, suchen nur mitzukommen und machen Fehler über Fehler. Diktieren, was in den Büchern der Kinder wenn auch in etwas anderer Weise gedruckt steht, ist Thorheit. Diktieren, was man zu träge ist vorzutragen oder einzuüben, ist Sünde. Durch das Diktieren wird die Schule, die eine Unterrichtsanstalt sein soll, zur Abrichtungsanstalt.

Handelt es sich darum, den Kindern Liederverse, Regeln u. dergl., die sie in gedruckten Büchern nicht haben, zum Auswendiglernen zu geben, so ist selbstverständlich das Diktieren nicht zu umgehen. Dann ist aber auch die nötige Zeit und Sorgfalt darauf zu verwenden, auch müssen die Hefte vom Lehrer durchgesehen werden.

Das Diktieren, das der Übung und Befestigung der Rechtschreibung dient, wird selbstverständlich durch obige Ausführungen nicht berührt.

§ 23. Das Lesen.

Das Lesen oder die Lesemethode ist ebenfalls eine Besonderung des Vortrages. Man läßt in der Bibel, dem Lesebuche, dem Realienbuche den Stoff aufschlagen, der an die Reihe kommen soll, und läßt ihn im Buche lesen.

Das Lesen erfordert eine dreifache geistige Thätigkeit. Es werden zunächst die Buchstaben und Wortbilder aufgefaßt, diese werden in ihre Laut- und Wortklänge umgesetzt, die durch die Wörter bezeichneten Dinge und ihre Verhältnisse werden vorgestellt.

So lange das Kind nicht fertig lesen kann, richtet es seine Aufmerksamkeit ganz auf die Buchstaben und Wortklänge, so daß ihm die gleichzeitige Auffassung des durch die Schrift dargestellten Gedankenstoffes

große Schwierigkeiten bereitet. Die Lesemethode kann daher nur angewandt werden, wenn die Kinder sicher lesen können.

Früher wurde das Lesen einfach in der Weise gehandhabt, daß der Lehrstoff von den Schülern gelesen wurde, bis die Stunde zu Ende war. Der Lehrer gab nun das Stück zum Durchlesen und zur Aneignung auf und fragte es in der nächsten Stunde ab. Da wurde nichts erläutert, keine Pflanze vorgezeigt, keine Karte aufgerollt, kein Experiment vorgeführt, man lernte Worte. So soll's nicht sein.

Ist ein Abschnitt (je nach Bedürfnis ein- oder zweimal) gelesen, so läßt der Lehrer den Inhalt *sofort von einem Schüler wiedergeben*, um zu erfahren, ob und wie weit der Lehrstoff verstanden sei. Daran schließt sich eine *Besprechung des Gelesenen* behufs näherer Erläuterung und Veranschaulichung des Inhaltes, Berichtigung des Mißverstandenen, Erklärung von sprachlichen Ausdrücken und Redewendungen u. s. w. Endlich folgt die *zusammenhängende Wiedergabe* durch verschiedene Schüler. Die Besprechung und Wiedergabe des Gelesenen muß sich der Lehrer zur strengsten Pflicht machen.

Sind sämtliche Abschnitte in dieser Weise bearbeitet, so stellen die Schüler das Ganze dar. Darauf folgt das Einlesen, auch kann das Stück zum Durchlesen aufgegeben werden.

Viele Methodiker verwerfen die Lesemethode gänzlich; wir können dem nicht zustimmen, da doch der Schüler die Fähigkeit erwerben muß, durch Lesen sich fortzubilden. Auch der Volksschüler lernt doch wohl lesen, damit er ein Buch in die Hand nehmen und sich daraus unterrichten könne. Wird dem Schüler immer vorgesagt, wird immer aus ihm herausgefragt, was er lernen soll, so lernt er nie auf eigenen Füßen stehen. Es sollte dahin kommen, daß der Schüler durch eigene Kraft mittelst des Lehrbuches sich einen Stoff aneignen kann. Man sagt freilich, beim Lesen verhalte sich der Schüler geistig rein passiv; allein man täuscht sich: das Verständnis eines Lesestückes erfordert eine bedeutende Geistesthätigkeit.

Wir beschränken die Anwendung der Lesemethode jedoch auf belletristische Stoffe, auf geschichtliche Darstellungen, auf Erzählungen, sowie auf Beschreibungen solcher Dinge und Zustände, die der Beobachtung des Schülers nicht zugänglich sind. Die anschaubare Natur aus Büchern kennen lehren zu wollen, ist Unnatur. Ebensowenig dürfen mathematische Sätze, grammatische Regeln u. dergl. fertig aus dem Buche genommen werden.

2. Lehrformen der heuristischen Darstellung.

§ 24. Der Vortrag.

Der heuristische Vortrag stellt einen allgemeinen Satz nicht als fertige Wahrheit hin, sondern stellt ihn so dar, als ob er erst aufgefunden, erst untersucht werden müßte. Es handle sich z. B. um den Satz: In kommunizierenden Gefäßen steht dieselbe Flüssigkeit gleich hoch. Verfährt man

historisch-dogmatisch, so giebt man den Satz und beweist ihn hinterher entweder durch das Experiment, oder durch Schlußfolgerungen aus der Natur der Flüssigkeiten, oder durch beides. Bedient man sich des heuristischen Vortrages, so zeigt und erklärt man kommunizierende Gefäße, schüttet Wasser hinein und stellt schließlich das Gesetz fest. Selbstverständlich kann es auch hier aus der Natur der Flüssigkeiten abgeleitet werden; immer aber erscheint das Gesetz beim heuristischen Vortrage am Schlusse. Oder es handle sich um einen Katechismussatz. Der Dogmatiker stellt den Satz auf, erläutert ihn und erweist ihn schließlich aus biblischen Sprüchen und Beispielen. Beim heuristischen Vortrage geht man vom Beispiele aus, entwickelt den Satz für diesen gegebenen Fall und verallgemeinert ihn dann.

Bei Beschreibungen kann der Vortrag nur heuristisch verfahren, wenn der Lehrer den Gegenstand, den er beschreibt, vorzeigen kann. Jedes Merkmal wird erst aufgewiesen und dann mit Worten beschrieben. Der historisch-dogmatische Vortrag verfährt umgekehrt: er beschreibt, dann erst wird das Merkmal am Gegenstande aufgewiesen. Der Dogmatiker trägt vor und zeigt; der Heuristiker zeigt und trägt vor. Ist der Gegenstand nicht anschaubar, so kann der Vortragende allein historisch-dogmatisch verfahren, er muß die Wahrheit als fertige hingeben.

Bei Erzählungen können in der Schule nur einzelne Partieen heuristisch behandelt werden, nämlich wenn es gilt, die Möglichkeiten zu erwägen, die für eine Person in einer bestimmten Lage zum Handeln vorhanden waren, oder die Gründe aufzufinden, die die Person in eine bestimmte Richtung des Handelns getrieben haben.

Der heuristische Vortrag findet in der Schule wenig Verwendung, man bedient sich statt seiner lieber der fragenden Lehrform. Im übrigen gelten von ihm dieselben Regeln wie vom historisch-dogmatischen Vortrage.

Es kann selbstverständlich auch im Buche eine Wahrheit so dargestellt sein oder mittelst des Diktierens in der Weise mitgeteilt werden, als ob sie erst noch aufgefunden werden müßte; denn beide, Buch und Diktat, tragen den Lehrstoff vor, und zwar entweder historisch-dogmatisch oder heuristisch.

§ 25. Die fragende Lehrform.

Die fragende oder erotematische[1]) Lehrform, das Lehrgespräch, läßt Lehrer und Schüler sich mit einander unterreden und so den Unterrichtsstoff gewinnen. Die Hauptarbeit fällt auch hier dem Lehrer zu; denn obgleich der Schüler bei Anwendung dieser Lehrform beobachtend, nachdenkend und redend erscheint, so wird das Ziel doch vom Lehrer bestimmt, der Gedankengang von ihm geleitet, die Aufmerksamkeit des Schülers von ihm auf das gelenkt, was in Frage kommt.

Obgleich es wünschenswert ist, daß auch der Schüler Fragen stelle, so wird es doch in der Hauptsache so bleiben: Der Lehrer fragt, die

1) Griech. erotēma = Frage.

Schüler antworten. Neben der **Frage** benutzt der Lehrer zweckmäßig die **Aufforderung** an die Schüler, sich über einen Punkt auszusprechen (z. B.: Gieb an, welche Form das Blatt hat! Nenne die großen Propheten!)

Das Wesen der fragenden Lehrform verlangt: **Der Lehrer trage nichts vor**, was der Schüler selbst finden kann. Man vermeide aber auch alles öde Herumfragen um Sachen, die der Schüler nun einmal nicht weiß oder nicht finden kann; hier bleibt nur **ein** Weg: Was der Schüler nicht finden kann oder nicht weiß, sagt der Lehrer.

Man hole auch nicht durch beständiges Fragen aus dem Schüler brockenweise heraus, was er zusammenhängend geben kann.

Man frage also nicht fortwährend nach dem Einzelnen und Kleinsten, sondern gewöhne den Schüler daran, sogleich alles zu sagen, was er von der Sache weiß. Man spart dadurch an Zeit, läßt den Schüler reden und ihn Vertrauen zu sich selbst gewinnen. Auf die Frage: Wer hat Amerika entdeckt? muß der Schüler antworten: Kolumbus im Jahre 1492, so daß also eine zweite Frage nach der Zeit nicht nötig ist. Oder der Lehrer hat erzählt: Saul legte David seinen Panzer an, setzte ihm einen ehernen Helm auf das Haupt und gürtete ihm sein Schwert um. Nun soll man nicht einzeln fragen: Was legte Saul den David an? Was setzte er ihm auf das Haupt? Was gürtete er ihm um? Man fragt vielmehr: Wie rüstete Saul den David aus? Der Schüler bringt nun alles, was er von der Sache weiß.

Bei jeder Besprechung behalte der Lehrer **das Ziel** fest im Auge, er lasse sich weder durch eigene, noch durch Einfälle der Kinder zu weit vom Wege ablocken. Nicht zu weit sagen wir; denn die Unterredung soll auch nicht so vor sich gehen, daß der Schüler bei jeder kleinen Abschweifung sogleich in das Geleis zurückgewiesen werde; ein Seitensprung nach links und rechts ist gestattet, nur muß, wie gesagt, der Lehrer dafür sorgen, daß man nicht zu weit abschweife und das Ziel aus dem Auge verliere.

Jede Unterredung erfolgt planmäßig. Der Plan kann durch den Stoff selbst gegeben sein, z. B. bei Unterredungen über biblische Texte; ist es nicht der Fall, so muß der Lehrer im voraus eine Disposition entwerfen.

Hat die Unterredung einen Abschnitt beendet, so **stellt der Schüler den gewonnenen Unterrichtsstoff zusammenhängend dar.** Eine solche Zusammenfassung zeigt, daß der Schüler den Stoff als Ganzes gefaßt hat und versteht, auch dient sie der Einprägung viel besser, als wiederholtes Abfragen.

Trägt der Lehrer vor, so nimmt der Schüler die vorgesprochenen Urteile fertig hin und bildet sie nach, die Urteilsbildung des Schülers ist also eine mittelbare. Bei der fragenden Lehrform dagegen empfängt der Schüler nur den Stoff (z. B. den Naturkörper, die biblische Geschichte, die geometrische Figur), die Urteilsbildung aber muß er selbst vollziehen,

sie ist also eine unmittelbare. Der logische Unterschied der vortragenden und der fragenden Lehrform liegt also darin, daß die Urteilsbildung des Schülers bei der vortragenden mittelbar, bei der fragenden unmittelbar vor sich geht.

Die geistige Selbstthätigkeit des Schülers erfordern beide Lehrformen. Die Frage zwingt den Schüler zum genauen Beobachten vorgelegter Gegenstände, zum Besinnen und Nachdenken. Trägt der Lehrer vor, so hat der Schüler zunächst nur die Wortklänge; die Vorstellungen, die sie bezeichnen, muß er aus sich selbst durch eigene Geistesthätigkeit erzeugen.

Die fragende Lehrform zwingt die Schüler zu beständiger Aufmerksamkeit; aber auch der lebendige Vortrag fesselt den Schüler, und öde Fragerei macht ihn teilnahmlos.

Bei der vortragenden Lehrform stellt der Lehrer die Wahrheit allein dar, bei der fragenden beteiligen sich die Schüler an ihrer Auffindung. Bei beiden Lehrformen muß sich der Schüler dem Gedankengange des Lehrers anbequemen, was auch nicht anders möglich ist, da er lernen soll, was der Lehrer schon weiß. Ein wirkliches selbständiges Erzeugen der Erkenntnis seitens des Schülers findet auch beim Frageunterrichte nicht statt; denn der Lehrer giebt schon die Grundlagen, den Naturkörper, die Geschichte, das Bild, den Text, kurz alles, wovon ausgegangen wird und was besprochen wird, er unterstützt und führt den Schüler durch seine Fragen beständig, bis er gefunden hat, was er finden soll.

Die sprachliche Übung kann bei beiden Lehrformen größer oder geringer sein. Wird der Schüler angehalten, das Vorgetragene auch seinerseits darzustellen, so hat er daran eine fruchtbare Sprachübung; läßt man bei der fragenden Form den gewonnenen Unterrichtsstoff nicht vom Schüler zusammenfassen, so ist seine sprachliche Übung gering, besonders wenn so gefragt wird, daß er immer nur mit einem Worte zu antworten braucht.

Bei der vortragenden Lehrform lassen sich in kürzerer Zeit größere Stoffmassen an den Schüler bringen. Es liegt daher die Gefahr nahe, daß der Schüler mit Stoffmassen überschüttet werde. Man entgeht dieser Gefahr dadurch, daß man den dargebotenen Stoff in gehöriger Weise bearbeitet.

Die fragende Lehrform wendet sich hauptsächlich an den Verstand des Schülers; die vortragende ist geeigneter, auf das Gemüt einzuwirken.

Die fragende Lehrform kann angewandt werden bei der Darstellung desjenigen Thatsächlichen, das der Schüler selbst beobachten kann, Beschreibung von Natur- und Kunstkörpern, von Naturerscheinungen, von Vorgängen aus dem Menschenleben, soweit der Schüler sie selbst beobachtet hat, von Bildern und Landkarten u. dgl. Ferner lassen sich mittelst der Frage allgemeine Sätze herleiten: Naturgesetze aus dem Experimente und der Naturerscheinung, Sprachregeln aus Beispielen, Religionslehren aus biblischen Geschichten u. s. w. Endlich läßt sich die Frage anwenden, wo Schlußfolgerungen aus schon bekannten Sätzen gezogen werden. Es handelt sich bei dem allen um Gewinnung neuer Erkennt-

nisse; wo es darauf ankommt, bereits erworbene Erkenntnisse (bei der Wiederholung, der Prüfung) darzustellen, läßt sich selbstverständlich die Frage immer gebrauchen.

Die vortragende Lehrform läßt sich überall anwenden. Gegeben werden müssen dem Schüler zunächst sprachliche Bezeichnungen, z. B. wie ein Buchstabe, eine Pflanze, eine Stadt, ein Fluß, ein Berg u. s. w. heißt. Ferner muß gegeben werden alles Thatsächliche, das der Schüler nicht selbst beobachten kann; alles Historische kann ihm nur erzählt, alles Fernliegende nur beschrieben werden.

Manche Methodiker, besonders die Anhänger Herbarts und Zillers fordern, daß der Lehrer sich auch bei der Darstellung geschichtlicher Ereignisse der fragenden Form bediene, so daß also die Schüler sich am Aufbau der Erzählung beteiligen. Es ist klar, daß alles rein thatsächliche Geschehen vom Schüler nicht gefunden, daß es ihm nur gegeben werden kann. Dagegen läßt sich mittelst der Frage darstellen, in welcher Weise eine Person in einer bestimmten Lage handeln könne, welche Gefühle sie wohl hege, zu welchen Wünschen und Handlungen sie wohl getrieben werde. Man denke z. B. an die bekannte Erzählung Hebels: König Friedrich und sein Nachbar. Hier kann man die Schüler veranlassen, zu erwägen, warum ein Schloß und eine Mühle nicht zusammenpassen, wie der König die Mühle an sich bringen kann, wie der Müller sich zu dem Anerbieten des Königs stellen werde u. s. w. Die Geschichte selbst muß dabei den Schülern unbekannt sein.

Auch Gedichte, die Beschreibungen und Schilderungen von Dingen und Vorgängen enthalten, die der Schüler kennt oder sich phantasiemäßig vorstellen kann, lassen sich in der Weise behandeln, daß man nicht mit dem Lesen des Gedichtes beginnt, sondern daß man mittelst der fragenden Lehrform erst den Inhalt aufbaut und dann erst das Gedicht giebt.

Einen guten Frageunterricht zu erteilen ist schwer; es erfordert viel Studium einschlägiger Werke, sorgfältige Vorbereitung, Beobachtung von Meistern in dieser Kunst und Selbstbeobachtung.

Diesterweg urteilt über ihn in folgender Weise: „Die Einsichten, die Wissenschaften, sind dem Schüler nicht zu geben, sondern er ist zu veranlassen, daß er sie finde, sich selbstthätig ihrer bemächtige. Diese Lehrmethode ist die beste, freilich auch die schwierigste, seltenste. Das Schwere erklärt das Seltene ihrer Erscheinung. Das Vorsagen, Ablesen und Diktieren ist dagegen ein Kinderspiel; aber es taugt nichts, und es ist eine Schande, daß es in unserer Zeit noch vorkommt." Mit diesem Urteile geht Diesterweg jedoch insofern zu weit, als er die fragende Lehrform als die beste bezeichnet; denn es giebt viele Gebiete, wo sie gar nicht oder doch nur in beschränktem Maße angewandt werden kann. Jede der verschiedenen Lehrformen muß da gebraucht werden, wo sie am rechten Orte ist.

§ 26. Die Aufgaben gebende Lehrform.

Es handelt sich hier um Aufgaben, die den Schüler veranlassen sollen, neue Erkenntnisse aufzufinden, nicht um Aufgaben, die dazu dienen,

schon erworbenes Wissen einzuüben. Die Aufgaben gebende Lehrform ist eine Besonderung der fragenden.

Jede Lösung einer solchen Aufgabe, neue Erkenntnisse aufzufinden, erfordert ein bestimmtes Maß von Kenntnissen, die der Schüler schon besitzen muß, sowie eine gewisse Geistesgewandtheit und Beharrlichkeit des Schülers. Die Aufgaben gebende Lehrform kann deshalb mit Erfolg nur in oberen Schulklassen angewandt werden.

Soll dem Schüler die Lösung einer solchen Aufgabe gelingen, so muß sie so vorbereitet sein, daß er weiß, in welcher Richtung er die Lösung zu suchen habe.

Diese Lehrform läßt sich außerdem leichter verwenden bei Klassen von wenigen Schülern, wo der Lehrer den einzelnen genauer kennt, als beim Massenunterrichte.

Für historische Stoffe ist sie ganz unbrauchbar; den günstigsten Stoff erhält sie von der Mathematik. In Pestalozzis Anstalten hatte man es dahin gebracht, daß die Schüler (in der Mathematik) sich beständig selbst Aufgaben stellten und ein Verlangen nach immer neuen Aufgaben hatten.

§ 27. Wechsel der Lehrformen.

Der rechte Lehrer bindet sich an keine bestimmte Lehrform, er verwendet jede da, wo für sie das günstigste Feld vorhanden ist, sowohl was den Lehrstoff, als auch was den Schüler betrifft. Bei der Wahl der Lehrform ist in Betracht zu ziehen 1. der geistige Standpunkt der Schüler. Die fragende Lehrform setzt ein gewisses Maß bereits vorhandener Kenntnisse, eine gewisse Geübtheit im Denken, ein gewisses Maß der Sprachfertigkeit voraus. Sie ist deshalb mehr auf den oberen als auf den unteren Stufen am Platze. Wer auf der Unterstufe alle Erkenntnisse fragend entwickeln will, der gleicht, wie Pestalozzi sagt, den Raubvögeln, welche Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind, indem er Dinge aus dem Kinde heraus entwickeln will, die noch gar nicht in dem Kinde sind. Auf der Unterstufe muß sich also der Lehrer mehr des Vortrages (besonders in der Form des Vorsprechens und Erzählens) bedienen; das Fragen wird hier meist nur ein Abfragen (zur Wiederholung) sein können. 2. Die Eigenart des Unterrichtsstoffes. Gewisse Kenntnisse (z. B. historische Thatsachen) können aus dem Kinde nicht entwickelt werden, sie müssen von außen an das Kind herankommen, müssen ihm mitgeteilt werden. 3. Der Zweck des Unterrichts. Die fragende Form wendet sich, wie schon gesagt, mehr an den Verstand des Schülers. Sie ist daher am Platze, wo es gilt, die Verstandeskräfte des Zöglings zu bilden; wo es aber darauf ankommt, auf das Gemüt des Kindes einzuwirken, da muß man sich des zusammenhängenden Wortes, des Vortrages bedienen.

„Man kann nicht sagen, daß eine dieser Lehrformen in der Volksschule den Vorzug vor der andern verdiene, wiewohl man sehr häufig der Frageform einen solchen Vorzug hat beilegen, ja sie zuweilen fast als

die einzige geeignete hat bezeichnen wollen. Der Grund von diesem Irrtume mag darin liegen, daß man bei dem Vortrage immer nur an einen längere Zeit ununterbrochen fortgehenden gedacht hat, was aber gar nicht nötig ist. Jede vom Lehrer in vollständigen Sätzen vorgelegte Auseinandersetzung, Entwickelung, Darstellung, Belehrung, die der Schüler durch aufmerksames Zuhören in sich aufnehmen soll, gehört der Form des Vortrages an. Wenn dieses festgehalten wird, so ist klar, daß die Form des Vortrages und die Frageform für den Volksschulunterricht gleiche Wichtigkeit haben und beide beständig miteinander abwechseln müssen." (Gräfe.)

Die Herbartianer unterscheiden drei Methoden des Unterrichts, das heißt in diesem Falle Arten und Weisen, den Lehrstoff zu gewinnen. Was sie als Methode bezeichnen, nennt Herbart selbst „Gang des Unterrichts".

1. Der analytische Unterricht bearbeitet den Gedankenkreis, den der Schüler schon besitzt, indem „der Schüler seine Gedanken äußert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden." Als Lehrform dient das Gespräch. „Das eigentliche Vehikel des analytischen Unterrichts ist das Gespräch." (Herbart.)

2. Der synthetische Unterricht bringt Neues und Fremdes herbei, er erweitert den Gedankenkreis des Schülers, indem er „Vorstellungen von einem dem Zöglinge bisher unbekannten Wirklichen erzeugt". Der synthetische Unterricht ist nach Herbart

a) bloß darstellend, wenn er mittelst der Beschreibung, historischen Schilderung und Abbildung dem Schüler Dinge darstellt, die über seine Erfahrung hinaus liegen, so daß sie also der Schüler phantasiemäßig auffaßt. Da alles, was über die Erfahrung hinaus liegt, nur aufgefaßt werden kann mittelst dessen, was man schon weiß und erfahren hat, so ahmt dieser Unterricht die Erfahrung nach, und je mehr er das thut, je mehr er das vom Schüler bereits Erfahrene bei der Darstellung eines neuen Gegenstandes benutzt, desto mehr erzeugt er den Schein der Wirklichkeit. Es handelt sich dabei um Gegenstände und Vorgänge u. s. w., „die den Sinnen nicht unmittelbar vorgeführt werden können, weil sie räumlich oder zeitlich über den Erfahrungs- und Umgangskreis des Schülers hinaus liegen." Aller Unterricht, der sinnlich Anschaubares bietet, gehört also nicht hierher. Die Unterrichtsform bildet der lebendige Vortrag des Lehrers, unterbrochen durch Fragen und Aufforderungen an den Schüler, sich über das Gehörte auszusprechen.

b) Eigentlich synthetisch, wenn der Unterricht Dinge und Vorgänge behandelt, die wirklich gehört und gesehen, wirklich erfahren werden können. Dieser Unterricht giebt nicht, wie der bloß darstellende, eine scheinbare, sondern eine wirkliche Erfahrung. Hier werden die Dinge und Vorgänge vorgezeigt und beschrieben, was durch Vortrag des Lehrers oder gesprächsweise geschehen kann.

3. **Der darstellende Unterricht** der heutigen Herbartianer verbindet den synthetischen und analytischen Unterricht Herbarts in mannigfachem Wechsel. Wird z. B. eine Geschichte erzählt, so giebt der Lehrer durch Vortrag, was der Schüler aus sich selbst nicht wissen kann; durch Fragen aber veranlaßt er den Schüler, seine Gedanken darüber zu äußern, was der Held in einer bestimmten Lage wohl gedacht und gefühlt habe, welche Mittel und Wege zu handeln ihm zu Gebote gestanden haben, welchen Weg er wohl eingeschlagen, welchen Erfolg sein Handeln gehabt habe u. dgl. Der darstellende Unterricht umfaßt demnach das sogenannte entwickelnde Erzählen und Beschreiben. Andere Herbartianer indes fassen die Bezeichnung weiter, indem sie auch die gesprächsweise geschehende Ableitung des Allgemeinen zu dem darstellenden Unterrichte hinzu rechnen.

§ 28. Die Frage.

Der logischen Beschaffenheit nach giebt es zwei Arten von Fragen: **Bestimmungsfragen** (auch Ergänzungsfragen genannt) und **Entscheidungsfragen** (auch Gültigkeitsfragen geheißen).

Die Frage: Was für ein Himmelskörper ist der Mars? ist eine Bestimmungsfrage. Sie setzt voraus, daß der Mars überhaupt einer Art von Himmelskörpern angehöre, und sie verlangt von dem Gefragten, daß er bestimme, welche Art es sei. Jede Bestimmungsfrage enthält (in dem Frageworte) einen allgemeinen Begriff, für den eine besondere Bestimmung gesucht werden soll. Frage ich: Welche Farbe hat die Blüte der Schwertlilie? so ist mit der Frage ein Allgemeines (Farbe) gesetzt, und gesucht wird die besondere Bestimmung dieses Allgemeinen (gelb).

Die Entscheidungsfrage ist auf ja und nein gestellt. Sie enthält eine Behauptung, über deren Gültigkeit entschieden werden soll.

In jeder Frage, sowohl der Bestimmungs-, als auch der Entscheidungsfrage ist eine Behauptung ausgesprochen, man pflegt sie als **Fragedatum** zu bezeichnen. Das, wonach gefragt wird, ist der **Fragepunkt**.

Die Bestimmungsfragen beginnen mit einem fragenden Pronomen (wer, was, wessen, wem, für wen u. s. w.) oder mit einem fragenden Adverb (wann, wie, wo, warum, wozu u. s. w.). Da diese Fragewörter sämtlich mit einem W anfangen, so sind die Bestimmungsfragen (von Harnisch) **W-Fragen** genannt worden.

Bei der Entscheidungsfrage tritt das Verb an die Spitze. Ist der holde Lenz erschienen? Hat die Erde sich verjüngt? Da bei diesen Fragen der Inhalt des Verbums in Frage gestellt wird, so nennt man sie auch **Verbalfragen**.

Vom Verb aus lassen sich alle Teile eines Satzes erfragen; aber man kann das Verb nicht erfragen von den andern Satzteilen aus. Man kann fragen: Wer hat Amerika entdeckt? Was hat Kolumbus entdeckt? Aber man kann nicht fragen: Was Kolumbus Amerika? Wie man sich hilft, davon später.

Im Unterrichte dient die Frage dazu:

1. Den Schüler zu veranlassen, schon erworbenes Wissen darzustellen. Hier kann es sich darum handeln
   a) das Maß der Kenntnisse festzustellen, die der Schüler sich angeeignet hat, die Fragen sind dann **Prüfungs-** oder **Examenfragen**;
   b) die Vorstellungen und Begriffe wachzurufen, zu klären und zu ordnen, die der Schüler nötig hat, um einen Unterrichtsstoff, der ihm neu dargeboten werden soll, richtig aufzufassen. (Siehe: formale Stufen, Vorbereitung.)
2. Den Schüler neue Erkenntnisse auffinden zu lassen. Hier können folgende Fälle stattfinden:
   a) Der Schüler wird durch Fragen veranlaßt, anschaubare Gegenstände und Vorgänge (z. B. im naturkundlichen Unterrichte) zu beobachten und das Beobachtete auszusprechen.
   b) Der Schüler wird veranlaßt, aus den beobachteten Thatsachen oder aus Beispielen Begriffe zu bilden oder auf Gesetze und Regeln zu schließen (z. B. in der Pflanzenkunde, der Physik, der Grammatik, der Religionslehre), oder aus schon bekannten Begriffen und allgemeinen Sätzen (z. B. im Katechismusunterrichte, in der Geometrie, im Rechnen) Schlußfolgerungen zu ziehen. Man pflegt Fragen, die diesen Zwecken dienen, **Entwickelungsfragen** zu nennen.
   c) Der Schüler wird durch Fragen in das Verständnis eines vorgelegten Textes eingeführt. Dient die Frage nur dazu, den vorgelegten Text (Satz, Abschnitt, Lesestück) in seine Bestandteile aufzulösen, so bedient man sich der **Zergliederungsfrage**. Will man dem Schüler zum wirklichen Verständnisse des Inhaltes verhelfen, so muß dieser entwickelt werden. Auch hier bedarf es daher der Entwickelungsfragen.
3. Dem Schüler gewonnene Erkenntnisse einzuprägen.
   a) Der dargestellte Lehrstoff wird abgefragt, um das Behalten zu erleichtern. Da der Lehrstoff dadurch noch einmal hervorgebracht (reproduziert) wird, so nennt man diese Fragen **Reproduktionsfragen**.
   b) Am Schlusse der einzelnen Abschnitte einer Lektion werden Fragen oder Aufforderungen gestellt, die von dem Schüler verlangen, die Ergebnisse des Unterrichts stückweise im Zusammenhange darzustellen. (Bei der Beschreibung einer Pflanze z. B.: Was weißt du von der Blüte? Beschreibe die Blätter!) Diese Fragen heißen **Kernfragen**, **Konzentrationsfragen** oder **Hauptfragen**.
   c) Ist ein größerer Abschnitt eines Unterrichtsgegenstandes behandelt, so tritt behufs Einprägung die Wiederholung desselben ein. Man stellt zu diesem Zwecke umfassendere **Repetitionsfragen**, die ebenfalls mit Aufforderungen wechseln.[1])

[1]) **Thematische Fragen** nennt man solche Fragen, die das Thema einer Unterrichtseinheit angeben, also dem Ganzen vorangestellt werden. Die thematische

Die Forderungen, die an die Unterrichtsfrage gestellt werden müssen, sind die der sprachlichen Richtigkeit, der logischen Richtigkeit und der Verständlichkeit.

Die sprachliche Richtigkeit.

1. Das Fragewort steht am Anfange der Frage.
   Wo ist Napoleon gestorben? Nicht: Napoleon ist wo gestorben?
   Was spricht Christus? Nicht: Christus spricht was?
2. Es muß das richtige Fragewort gebraucht werden.
   Wer fragt substantivisch nach Personen, was substantivisch nach Sachen.
   Wer hat den Seeweg nach Ost-Indien aufgefunden?
   Was hat Vasco de Gama aufgefunden?
   Welcher fragt nach einem Gegenstande unter mehreren.
   Welches ist das vornehmste Gebot im Gesetze?
   Was für ein fragt nach der Art, zu der ein Ding gehört.
   Was für ein Stern ist der Mond? Was für ein Tag ist der Sonntag?
   Was für ein fragt auch nach der Beschaffenheit eines Dinges, wenn sie ausgedrückt wird durch ein zu einem Substantive gehöriges Attribut.
   Was für ein Buch ist die Bibel? ein heiliges.
   Wann fragt nach der Zeit und nach der Bedingung. Genauer fragt man nach der Bedingung: In welchem Falle? Unter welcher Bedingung?
   Wann regierte Friedrich der Große? Wann steigt das Thermometer? Wann (in welchem Falle) werden die Lichtstrahlen gebrochen?
   Warum fragt nach der Ursache, wozu nach dem Zwecke, der Absicht.
   Warum fließt das Wasser bergab? Weil es schwer ist. Wozu sollte Uria an die Spitze des Heeres gestellt werden? Damit er getötet würde.
   Um was darf nicht ersetzt werden durch warum oder gar worum.
   Um was (nicht: warum) bitten wir in der 4. Bitte?
   Woran, worauf, worin, womit u. s. w. können nicht von Personen gebraucht werden.
   Von wem spricht der Apostel? von Jesus Christus. An wen glaubst du nach dem 1. Artikel?
3. Unstatthaft sind alle Fragen, in denen unteilbare Redensarten und formelhafte Ausdrücke getrennt werden.
   Woran legte er sein Herz? an den Tag. Was nahm er? Abschied. Was ließ er sich? mit ihm in ein Gespräch ein. Worin stehen die Bäume? in Blüte.

Frage: Welche Folge hatten die Kreuzzüge? will nicht eine Antwort von den Kindern, sie will anzeigen, daß jetzt die Folgen der Kreuzzüge durch den Unterricht dargestellt werden sollen.

4. Bei passivischen Satzkonstruktionen und bei Verbindungen der Hilfsverben mit Hauptverben darf nicht ein Teil des Prädikats in Frage stehen, während der andere als Antwort verlangt wird.
   Was soll ein Versprechen nicht werden? gebrochen. Was kann kein Mensch in die Zukunft? sehen. Was muß man den Armen? wohlthun.
5. Wie ist? fragt nur nach Eigenschaften, nie nach Beziehungen der Gleichheit und Ähnlichkeit.
   Man kann daher nicht fragen: Wie ist der Baum dem Turme? Wie sind die beiden Winkel unter einander? (Wie verhält sich der Baum zum Turme? Vergleiche den Baum mit dem Turme! Wie verhalten sich die beiden Winkel zu einander?)
6. Unzulässig sind alle Fragen, die als verstümmelte Satzformen erscheinen.
   Gustav Adolf fiel bei? Wallenstein wurde er—?

Die logische Richtigkeit.

1. Die Frage muß bestimmt sein. Man nennt die Frage bestimmt, wenn sie so beschaffen ist, daß sie nur eine richtige Antwort zuläßt. Läßt die Frage mehrere richtige Antworten zu, so ist sie unbestimmt. Bestimmt ist die Frage, sobald sie den Oberbegriff enthält zu der besonderen Bestimmung, die in der Antwort gegeben werden soll.
   Wo liegt Braunschweig? in Norddeutschland, an der Oker, unter $52^1/_2{}^0$ N. Br. An welchem Flusse, in welchem Teile Deutschlands, unter welchem Breitengrade liegt Braunschweig?

Soll die Antwort den Artbegriff geben, so muß die Frage den Gattungsbegriff enthalten.

Was für ein Haus war der Tempel? Nicht: Was war der Tempel? — Was für ein Ort war Cana? Nicht: Was ist Cana?

Unbestimmt sind durchweg die Fragen mit den vieldeutigen Prädikaten sein, haben, werden, können, mögen, wollen, dürfen, müssen, sollen.

Was soll der Christ? Was darf der Mensch? Was kann der Soldat?

Derartige Fragen können indes bestimmt sein durch den Zusammenhang mit dem Vorhergehenden oder (doch nicht immer) durch Zusätze. Ist davon die Rede gewesen, daß die deutschen Könige gewählt wurden, so ist die Frage: Was für ein Reich war das Deutsche? bestimmt.

Wie ist? fragt unbestimmt nach einer Eigenschaft. Die Frage wird bestimmt durch adverbiale Zusätze. — Übrigens vermeide man es, beständig: wie ist? zu fragen. Die beständigen Wie-Fragen verraten den Stümper!

Wie ist die Wurzel? Wie ist die Wurzel ihrer Richtung, ihrer Farbe u. s. w. nach?

Die Frage: Was enthält dieser Satz? und ähnliche Fragen, die vom Schüler verlangen, daß er den Inhalt eines Satzes als eine Bitte, ein Gebot, eine Ermahnung, als Grund, Folge, Wirkung u. s. w.

bezeichnen soll, sind unbestimmt, daher unbeantwortbar. Sie müssen deshalb vermieden werden.

Unter Umständen kann es im Interesse des Unterrichts liegen, die Frage unbestimmt zu lassen, so z. B. wenn man den Schüler veranlassen will, alles zu sagen, was er an einem Gegenstande sieht. Man fragt: Was bemerkst du an dem Stengel der Pflanze? Welche Eigenschaften haben die Blätter?

2. Da nach dem Prädikate eines Satzes von den übrigen Satzteilen aus nicht gefragt werden kann, so muß man, wenn man das Prädikat als Antwort haben will, zu anderen Mitteln greifen.

   Drückt das Prädikat eine Thätigkeit aus, so kann man mittelst des Wortes thun fragen.

   Was that der Soldat? Er lud das Gewehr.

   In allen anderen Fällen muß die Frage den Oberbegriff enthalten, dem der Prädikatsbegriff untergeordnet ist, oder man muß Beziehungsfragen stellen.

   Welches Gefühl überkam die Hirten? Sie fürchteten sich.
   Welches Unglück hatte die Stadt? Sie brannte ab.
   Warum bemerkte Jesus die Gefahr nicht? Weil er schlief.

3. Definitionsfragen (Was ist, was heißt, was versteht man unter —?) sind für Kinder meist zu schwer, man vermeide sie deshalb. Zulässig sind sie jedoch bei Prüfungen und Wiederholungen.

4. Will man nach Beziehungen fragen, die zwischen Thatsachen und Erscheinungen bestehen, so muß man in der Frage Ausdrücke gebrauchen wie: Gleichheit, Ähnlichkeit, Unterschied, Gegensatz, Grund, Ursache, Veranlassung, Voraussetzung, Bedingung, Folge, Wirkung, Erfolg, Absicht, Zweck, Mittel, Größe, Grad, Maß u. s. w. Was diese Wörter bedeuten, läßt sich nur durch Beispiele klar machen, da sie nicht definiert werden können. Ihre Anwendung setzt eine gewisse Reife des Denkens voraus, sie sind also auf den unteren Stufen mit Vorsicht zu gebrauchen, müssen aber allmählich eingeführt werden.

   Christus sprach zu dem toten Jünglinge: Jüngling, ich sage dir, stehe auf! Welchen Erfolg hatten seine Worte? Welche Wirkung hatte das Hagelwetter? (Nicht: Was that das Hagelwetter?) — Unter welcher Bedingung wollte Luther schweigen? Wenn seine Gegner auch schwiegen. — In welcher Absicht schlich sich Möros in den Palast?

5. Werden Begriffsbestimmungen und allgemeine Sätze hergeleitet, so müssen die Fragen wohl verbunden sein, es darf kein logischer Sprung stattfinden.

   Es handle sich z. B. darum, den Satz festzustellen: $2 \times 3 = 6$. Der Lehrer schiebt auf 2 Stäbe der Rechenmaschine je 3 Kugeln. Wenn er nun zählen ließe: 3 Kugeln und 3 Kugeln sind 6 Kugeln, und dann fragte: Wie viel sind 2×3 Kugeln? so wäre der

logische Sprung vorhanden. Er muß vielmehr so verfahren: Es werden auf den ersten Stab 3 Kugeln geschoben. Wie viel Kugeln sind das? Wie viel mal 3 Kugeln? Jetzt werden auf den zweiten Stab 3 Kugeln geschoben. Wie viel mal 3 Kugeln sind jetzt vorhanden? Wie viel Kugeln sind es? Wie viel sind also 2×3 Kugeln? Wie viel ist 2×3?

6. Die Fragen dürfen nicht Scheinfragen sein, die dem Schüler die Antwort in den Mund legen, „die dem Zöglinge, der nicht denkt, den Schein geben, als könne er denken" (Fichte).

   Was für eine Furcht hatte Adam vor Gott, da er sich wie ein Knecht fürchtete? Die Krankheit der Tochter hinderte Jairi Familie an ihrem Wohle; was für ein Hindernis war sie also? ein Hindernis ihres Wohles.

7. Die Fragen müssen die Denkthätigkeit des Schülers herausfordern. Darum frage man nicht beständig nach einzelnen Satzteilen, sondern stelle die Fragen so, daß die Kinder mit ganzen Sätzen antworten müssen. Zu diesem Zwecke stelle man das Prädikat des Satzes, der als Antwort verlangt wird, unter einen Oberbegriff und bringe diesen in der Frage, und frage außerdem nach den Beziehungen, die zwischen den Thatsachen obwalten.

   Das bekannte Märchen von Dornröschen beginnt: Es war einmal ein König und eine Königin, die sprachen jeden Tag: Ach, wenn wir doch ein Kind hätten! und kriegten immer keins. Endlich aber bekamen sie ein so schönes kleines Mädchen, daß der König vor Freude sich nicht zu lassen wußte und ein großes Fest anstellte. Man darf nicht fragen: Wer war einmal? Was sprachen sie jeden Tag? Was bekamen sie immer nicht? Was bekamen sie endlich? Was wußte der König nicht? Was stellte er an? Die Fragen müßten etwa lauten: Von wem habe ich (ist hier) erzählt? Welchen Wunsch hegten der König und die Königin? Wie äußerten sie diesen Wunsch? (Woran zeigte sich, daß sie diesen Wunsch hatten?) Dieser Wunsch wurde ihnen lange nicht erfüllt; inwiefern nicht? Welches Glück wurde ihnen aber schließlich doch zu teil? Was für ein Kind war es? Wie groß war nun die Freude des Königs? In welcher Weise zeigte er seine große Freude?

8. Entscheidungsfragen regen das Denken der Schüler meist wenig an, sie sprechen häufig aufs Geratewohl ihr Ja oder Nein aus. Diese Fragen dürfen deshalb nicht zu häufig gebraucht werden. Man lasse auch nicht bloß ja oder nein antworten, sondern die angenommene oder abgewiesene Behauptung im Satze aussprechen, oder lasse die Begründung hinzufügen.

   Gewährte der König diese Bitte? Nein, er gewährte sie nicht. — Ging dieser Wunsch in Erfüllung? Inwiefern nicht? — Gefällt euch diese Handlung? Warum?

Die Verständlichkeit.

1. Die Frage muß dem geistigen Standpunkte der Schüler angemessen sein. Man darf kleine Kinder nicht nach Dingen fragen, die sie nicht wissen oder verstehen können, man darf nicht Schlußfolgerungen von ihnen verlangen, für die ihr Kopf noch nicht ausreicht. Umgekehrt soll man aber auch älteren Schülern nicht beständig Fragen vorlegen, die die Kleinen beantworten können, sonst wird der Unterricht öde und langweilig.
2. Die Frage muß der Sprechweise des Schülers sich anbequemen. Sie darf keine Ausdrücke, Redewendungen, wissenschaftliche Bezeichnungen, Fremdwörter und bildliche Redensarten enthalten, von denen anzunehmen ist, daß sie der Schüler nicht kennt.
3. Die Frage sei kurz, sie vermeide alle überflüssigen Bestimmungen, weil sie sonst unübersichtlich und unverständlich wird.

   Welchen vernünftigen Zweck kann es wohl haben, daß man verstorbene Verwandte in einer ganz eigenen Kleidung betrauert, die sich oft der Unbegüterte nicht ohne Nachteil für seine übrigen Bedürfnisse verschaffen kann? (Reinstein).

   Welche Gesinnung sollen wir auch gegen die haben, welche feindselig gegen uns gesinnt sind, uns hassen und bei jeder Gelegenheit daran denken, uns zu beleidigen und zu schaden? (Wachler).

Auch alle Flickredensarten wie: Nun gebet acht! nun hört einmal zu! nun denkt einmal nach! und dergl. sind zu vermeiden, weil sie den Unterricht schleppend machen und den Lehrer verdächtigen, daß er den Stoff nicht beherrsche.

4. Doppelfragen und mehrfache Fragen, die zwei oder mehr Fragepunkte haben und daher zwei oder mehr Antworten erfordern, gehen meist über die geistige Leistungsfähigkeit der Kinder hinaus und sind deshalb zu vermeiden.

   Welcher König hat Tilly besiegt und in welchen Schlachten? Wieviel Artikel enthält das apostolische Glaubensbekenntnis und wovon handeln sie?
5. Die Frage werde mit der richtigen Betonung gesprochen. Es ist ein Unterschied, ob man fragt: Was sagt Christus? oder Was sagt Christus? oder Was sagt Christus?

Was die Verteilung der Fragen anbelangt, so gelten folgende Regeln:

1. Die Frage wird stets an die ganze Klasse gerichtet; erst stelle man die Frage, dann bezeichne man das Kind, das antworten soll. Es sollen alle aufmerken, jedes soll sich als gefragt ansehen.
2. Es antwortet nur ein Kind; nur wenn eine Antwort in einer festen Formel mit einem Bibelspruche, einem Verse und dergl. gegeben werden soll, kann im Chore geantwortet werden. Auf keinen Fall dulde man, daß einzelne Schüler sich vordrängen.

3. Man frage außer der Reihe, um der Unaufmerksamkeit vorzubeugen.
4. Man bevorzuge nicht einzelne befähigte oder lebhafte Kinder, sondern suche so viel als möglich, alle heranzuziehen. Man sause aber auch nicht fortwährend hin und her, sondern lasse jeden Schüler, dem eine Hauptfrage vorgelegt wird, auch die dazu gehörigen Nebenfragen beantworten.

Es ist allgemeiner Gebrauch, daß die Schüler, die antworten wollen, solches durch Aufheben des Zeigefingers der rechten Hand anzeigen. Man fordere jedoch zuweilen auch solche Schüler auf, die sich nicht melden. Der Lehrer gestatte nicht, daß die sich meldenden Schüler mit der ausgestreckten Hand in der Luft umherwirtschaften.

Die Antwort.

Ist die Antwort, die das Kind auf eine Frage giebt, völlig richtig, so fährt der Lehrer ohne weiteres mit seinem Unterrichte fort. Er wiederhole die Antwort nicht, vermeide auch alle überflüssigen Bemerkungen wie: gut, schön, richtig und dergl., weil das alles den Unterricht schleppend macht, und der Lehrer dadurch in den Verdacht der Gedankenlosigkeit gerät.

Bleibt die Antwort aus, so können verschiedene Ursachen vorliegen. Die Antwort auf eine Frage kann nur gefunden werden mittelst der Kenntnisse, die man schon besitzt, selbst dann, wenn es sich um Beschreibung eines anschaubaren Gegenstandes handelt. Wer z. B. die Blüte einer Pflanze auf vorgelegte Fragen beschreiben soll, muß nicht allein die Ausdrücke: Kelch, Blumenblätter, Hauptblätter, Nebenblätter, Staubgefäße, Staubfaden, Staubbeutel, Stempel u. s. w. kennen, er muß auch wissen, was diese Wörter bezeichnen. Wer den Schluß machen soll: Alle auf der Erde befindlichen Körper werden von der Erde angezogen, dieser Stein ist ein solcher Körper, folglich wird er von der Erde angezogen, muß den Inhalt und die sprachliche Bezeichnung der beiden Obersätze kennen, sonst vermag er den Schluß nicht zu vollziehen. Die Antwort auf eine Frage kann deshalb ausbleiben, weil die Kenntnisse fehlen, die die Frage voraussetzt. Ist solches der Fall, so bleibt nichts übrig, als diese Vorkenntnisse zu geben; kann sie aber der Schüler noch nicht fassen, so darf die Frage überhaupt nicht an ihn gestellt werden, sie geht über seinen Horizont hinaus.

Bleibt die Antwort aus, weil die Frage fehlerhaft war, so muß eine bessere gestellt werden. Überhaupt suche der Lehrer den Fehler zuerst immer bei sich selbst, wenn er keine Antwort erhält.

Wenn Unachtsamkeit des Schülers die Ursache ist, daß die Antwort ausbleibt, so ermahne der Lehrer zur Aufmerksamkeit, oder gehe — unter Umständen — auf die voraufgegangenen Fragen und Antworten zurück.

Schüchternheit des Schülers überwindet man durch ermutigenden Zuspruch und freundliche Behandlung.

Verweigert der Schüler aus Trotz die Antwort, so greife der Lehrer zu ernster Ermahnung und, wenn nötig, zu angemessener Strafe.

Falsche Antworten können aus denselben Ursachen erfolgen, das Verhalten des Lehrers wird also das gleiche sein. Es kann aber auch flüchtiges oder fehlerhaftes Denken des Schülers die Schuld tragen, dann wiederhole der Lehrer die Frage, fordere zu schärferer Beobachtung auf, lasse den Schüler (mittelst neuer Fragen) das Unrichtige einsehen u. s. w. Hat der Schüler eine falsche Vorstellung von der Sache, oder kennt er ein Wort der Frage nicht, so muß ihm die richtige Vorstellung gegeben, und das nicht verstandene Wort muß mit einem anderen vertauscht werden.

Wenn endlich die Antwort teilweise unrichtig ist, so nehme der Lehrer das Richtige an und veranlasse, wenn möglich, den Schüler durch Fragen das Fehlende zu finden.

Sprachliche Fehler in der Antwort verbessere der Schüler auf eine Bemerkung des Lehrers selbst. Kann er's nicht, so muß ihm das Richtige vorgesagt werden. Nie lasse man sprachliche Fehler durchgehen.

Der Lehrer bestehe nicht eigensinnig darauf, daß der Schüler gerade mit den Worten antworte, die er sich vorher gedacht hat. Ist die Antwort sachlich und sprachlich richtig, so ist der Frage genügt.

Auch wo die Frage als Antwort nur einen Begriff oder eine Bestimmung verlangt, lasse man die Kinder in ganzen Sätzen antworten, um der Sprachübung und der sicheren Aneignung des Stoffes willen. Beim Schnellrechnen freilich und bei raschen Wiederholungen würde das Antworten in ganzen Sätzen zeitraubend sein und den schnellen Fortgang hemmen.

Schließlich ist noch zu bemerken, daß alles Vorsagen und Einblasen der Antworten als unsittlich nicht geduldet werden darf.

§ 29. Das Erklären.

Die didaktische Erklärung will einen vorgelegten Text verständlich machen. Diese Form des Unterrichts ist die älteste; sie findet sich bei allen Völkern gelehrter Bildung. Das Verständnis eines Textes erfordert, daß man

a) die Bedeutung der Wörter und ihres Zusammenhanges im Texte kenne und erkenne,

b) daß man den geistigen Inhalt erfasse, der durch die Sprache dargestellt wird.

Man unterscheidet deshalb die sprachliche Erklärung und die Sacherklärung. Schon Erasmus sagt: Die Erkenntnis ist zweifach, zuerst die der Worte, vorzüglicher aber die der Sachen.

I. Die sprachliche Erklärung ist zunächst Worterklärung. Alle Worterklärung besteht darin, daß man unbekannte Wörter durch bekannte ersetzt; ihr Hilfsmittel ist daher das Wörterbuch. So erklärt man: Zuversicht ist das feste Vertrauen, die Korvette ist ein Kriegsschiff, Kreatur bedeutet Geschöpf. Die Worterklärung hat folgende Mittel:

a) Das unbekannte Wort wird durch ein sinnverwandtes (synonymes) ersetzt. Grimm = Zorn, Ausflucht = Ausrede, Seligkeit = höchstes Glück, arg = böse, verschmitzt = listig.

b) Etymologische Ableitungen sind in vielen Fällen geeignet, die Bedeutung der Wörter klar zu legen. So bedeutet ehebrechen die Ehe brechen, erlösen ist losmachen. Besonders fruchtbar erweist sich hier das Zurückgehen auf die ursprüngliche sinnliche Bedeutung der Wörter. Gnade (mhd. genâde) ist die Niederneigung, die herablassende Zuneigung; der König neigt sich zu einem Bittenden herab, er neigt das Haupt oder das Scepter, er ist gnädig. Das Wort Elend bezeichnet ursprünglich das Ausland, die Fremde, die dem Deutschen als der Inbegriff alles Herzeleids galt. Dem Himmel gegenüber erscheint die Erde als die Fremde, das Elend; darum bitten wir mit Luther den heiligen Geist, „daß er uns behüte an unserm Ende, wenn wir heimfahren aus diesem Elende." Heilig ist abgeleitet von heil, d. h. unbeschädigt, ganz (wie noch jetzt in Norddeutschland); daher bedeutet es: frei von Mängeln, frei von Sünde, und heiligen heißt demnach: frei machen von Gebrechen und Sünde. Ärgern bedeutet bei Luther arg machen, zum Bösen verleiten.

c) Veraltete Ausdrücke werden durch neue ersetzt. Leumund = Ruf, Gerücht, sintemal = da ja, küren = wählen, befrieden = umzäunen, fürbaß = weiter.

d) Mundartliche und landschaftliche Ausdrücke werden mit schriftdeutschen vertauscht. Karst = Hacke, Metzger = Fleischer, Schreiner = Tischler.

e) Bildliche Ausdrücke werden durch eigentliche ersetzt. Die Störche schiffen (fliegen, reisen) schon nach Süden (nach südlich gelegenen, warmen Ländern). Er war ein Löwe (mutiger, tapferer Kämpfer) in der Schlacht.

f) Fremdsprachliche Wörter werden übersetzt. Historie = Geschichte, Geographie = Erdbeschreibung, Dividieren = teilen, Signal = Zeichen.

Welche Art der Worterklärung in einem bestimmten Falle anzuwenden, und ob sie abzufragen oder zu geben sei, das zu enscheiden ist Sache des Lehrgeschicks. In keinem Falle lasse sich der Lehrer durch sein eigenes Interesse an der Etymologie verleiten, den Kindern sprachgelehrte Auseinandersetzungen zu bieten, die für sie unverständlich und wertlos sind; etymologische Erklärungen sind nur am Platze, wenn sich eine zutreffende Verdeutlichung des Wortes mittelst der Ableitung sofort ergiebt. Welche Erklärung aber auch gewählt werde, immer muß sie kurz und treffend sein.

Die sprachliche Erklärung ist ferner Satzerklärung. Die Satzerklärung läuft immer auf Änderung und Zergliederung der Satzkonstruktion hinaus, ihr Hilfsmittel ist also die Grammatik. Es kommen hauptsächlich folgende Fälle vor:

a) Herstellung der geraden Wort- und Satzfolge.
Befiehlt, wer kann, gehorcht, wer muß, d. h. wer kann, befiehlt; wer muß, der gehorcht. — Es ist, Herr, dein Geschenk und Gab', Leib, Seel' und alles, was ich hab' in diesem armen Leben. Damit ich's brauch' zum Lobe dein, zu Nutz und Dienst des Nächsten mein, woll'st du mir Gnade geben. Dafür: Herr, Leib, Seele und alles, was ich in diesem armen Leben habe, ist dein Geschenk und deine Gabe. Du wollest mir Gnade geben, daß ich es brauche zu deinem Lobe und zum Nutzen und Dienste meines Nächsten. — Der ich gebot zu Jericho den Mauern, dafür: der ich den Mauern zu Jericho gebot.

b) Ersetzung älterer Konstruktionen durch neuere: Er nahm seiner Rippen eine; er nahm eine seiner Rippen (1. Mos. 1, 21). — Viele werden sich seiner Geburt freuen; werden sich über seine Geburt freuen (Luc. 2, 4). — Mit Trachten und Dichten falsche Wort; mit Trachten und Dichten falscher Worte (Esr. 3, 11). — Er ging seinen Vater suchen; um seinen Vater zu suchen, ging umher und suchte seinen Vater.

c) Erweiterung eines Satzgliedes.
Ein Pferd! Ein Pferd! d. h. bringt schnell ein Pferd her! — Er hilft uns frei aus aller Not; er hilft, daß wir aus aller Not frei werden.

d) Umwandlung von Participial- und Infinitivkonstruktionen.
Es lebt ein Gott zu strafen und zu rächen; welcher straft und rächt. — Dieses bei mir denkend; als ich (indem ich) dieses bei mir dachte, schlief ich ein. — So stürzt er zu meinen Füßen, meine Kniee umklammernd; und umklammert meine Kniee. — Zu weit getrieben; wenn sie zu weit getrieben wird, verfehlt die Strenge ihres weisen Zweckes. Allzustraff gespannt, wenn er allzustraff gespannt wird, zerspringt der Bogen. — Die Spree, der wichtigste Nebenfluß der Havel; welche der wichtigste Nebenfluß der Havel ist, entspringt auf dem Lausitzer Gebirge. — Maximilian hörten wir als einen Menschen- und Bürgerfreund loben, d. h. wir hörten, wie man Maximilian als einen Menschen- und Bürgerfreund lobte.

e) Auflösung längerer Perioden in kürzere Sätze.
Ein Kanadier, der noch Europens übertünchte Höflichkeit nicht kannte, und ein Herz, wie Gott es ihm gegeben, von Kultur noch frei, im Busen fühlte, brachte, was er fern in Quebecks übereisten Wäldern auf der Jagd erbeutet, zum Verkaufe. Dafür: Ein Kanadier kannte Europens übertünchte Höflichkeit noch nicht. Er fühlte ein Herz im Busen, wie Gott es ihm gegeben hatte, das von Kultur noch frei war. Einst brachte er zum Verkaufe, was er fern in Quebecks übereisten Feldern auf der Jagd erbeutet hatte.

f) Grammatische Bezeichnung.
In dem wilden Kriegestanze brach die schönste Heldenlanze, Preußen, euer General. In diesem Satze ist der Ausdruck: „euer General“

Nominativ, der Ausdruck „schönste Heldenlanze" Accusativ, also bei gerader Wortfolge: Preußen, euer General brach in dem wilden Kriegestanze die schönste Heldenlanze.

II. Die Sacherklärung ist Erklärung eines Begriffes oder eines Urteils.

A. Die Erklärung eines Begriffes kann nur dadurch geschehen, daß man hinreichend Merkmale giebt, die der Begriff umfaßt, also ihn beschreibt. — Die einfachen Merkmale der Gegenstände lassen sich nicht erklären. Niemand kann erklären, was rot, gelb, rauh, glatt, hart, weich, eckig, rund, spitz, süß, sauer, wohlriechend, stinkend u. s. w. sei. Wer etwa lernen soll, was diese Wörter bedeuten, dem müssen Wahrnehmungen zugeführt werden, bei denen er es erfahren kann. Auch die Gesamtnamen für die Empfindungen: Farbe, Ton, Geruch, Geschmack u. s. w. sind deshalb unerklärbar. Wem von Geburt an einer der Sinne fehlt, dem läßt sich durch keine Beschreibung klar machen, was diese Wörter bezeichnen. Ebensowenig läßt sich erklären, was Lust und Schmerz, fühlen, denken, wissen, begehren, wollen u. dgl. Wörter besagen, die ursprünglich seelische Zustände und Thätigkeiten benennen. Man kann die Bedeutung dieser Ausdrücke nur an seinem eigenen Seelenleben erfahren.

Zur Erklärung der Begriffe bieten sich folgende Mittel dar:

1. Die Veranschaulichung. Sie ist die sicherste Erklärung eines Wortinhaltes bei allem, was sinnlich wahrnehmbar ist. Wo es irgend möglich ist, führe man deshalb den Kindern die Gegenstände selbst vor, oder lasse sie wenigstens im Bilde oder Modelle anschauen.

2. Das Beispiel. Es giebt eine große Menge von Wörtern, die nicht eigentliche Begriffe bezeichnen, obgleich sie zu den Begriffswörtern gerechnet werden. Dahin gehört z. B. das Wort „Größe". Es ist abgeleitet von groß. Groß bezeichnet nicht eine Eigenschaft eines Dinges, sondern sein Verhältnis zu einem andern, das kleiner ist, mit dem es gemessen wird. Ein Gegenstand ist für sich selbst weder groß noch klein, er ist es immer nur im Verhältnisse zu andern, an denen er gemessen wird. Das Wort Größe umfaßt deshalb auch nicht bestimmte Merkmale eines Dinges, es giebt ein Verhältnis zwischen zwei Dingen an. Da ein Begriff nur erklärt werden kann, indem man die Merkmale angiebt, die er umfaßt, die Größe aber keine Merkmale (sondern ein Verhältnis) einschließt, so kann der Ausdruck auch nicht erklärt werden. Das Wort Größe bezeichnet deshalb auch keinen Begriff, sondern nur eine Beziehungsform des menschlichen Denkens. Dergleichen Wörter, welche Beziehungsformen des Denkens bezeichnen, haben wir, wie gesagt, in großer Menge. Es gehören dahin: Gleichheit, Ähnlichkeit, Unterschied, Kongruenz, Größe, Kleinheit, das Ganze und die Teile, räumliche und zeitliche Beziehungsformen (oben, unten, rechts, links, vergangen, zukünftig, heute, morgen), die Zahlennamen, Form und Inhalt, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Absicht, Zweck, Mittel u. dgl. Alle diese Wörter bezeichnen Beziehungsformen, alle kennzeichnen sich darin, daß sie niemals Merkmale

eines Dinges bezeichnen, sondern immer ein Verhältnis (eine Beziehung) zwischen zwei Dingen oder zwei Erscheinungen desselben Dinges.[1]) Dasselbe gilt selbstverständlich auch von den Adjektiven, die den oben aufgeführten Substantiven entsprechen.

Will der Lehrer erklären, was für Beziehungsformen Wörter bedeuten, so kann es nur dadurch geschehen, daß er Beispiele vorführt. Der Wind bewegt die Blätter der Bäume; der Wind ist die Ursache, die Bewegung der Blätter die Wirkung. Der Hungrige ißt Brot, um den Hunger zu stillen; das Essen ist das Mittel, die Sättigung der Zweck. Was das Zahlwort fünf bedeute, kann nur an konkreten Fällen (an Kugeln, Hölzchen, Steinen, an den Fingern) gezeigt werden. Was die Wörter oben und unten, links und rechts bezeichnen, kann man dem Kinde nur klar machen, indem man ihm Gegenstände aufweist, die oben und unten, links und rechts von ihm oder zu einem anderen Gegenstande liegen.

Auch ein großer Teil von religiösen und ethischen Begriffen, die die Schule lehrt, sind Beziehungsformen. Gut und schlecht z. B. ist etwas nur im Verhältnisse zu etwas anderm. Man erklärt freilich: Sünde ist die Übertretung der göttlichen Gebote, das Gebet ist das Gespräch des gläubigen Herzens mit Gott; aber man setzt dabei nur ein Wort für das andere (Sünde — Übertretung, Gebet — Gespräch mit Gott), man giebt Worterklärungen, nicht Sacherklärungen. Soll den Kindern wirklich gezeigt werden, was diese Wörter bezeichnen, so müssen ihnen konkrete Beispiele vorgeführt werden: Der sündigende Adam, der betende Christus.

Gemütsstimmungen und Affekte lassen sich ebenfalls nur durch konkrete Beispiele wirklich klar machen. Was Furcht und Sorge, Trauer und Freude, Liebe und Haß sei, kann man nur zeigen, indem man aufsucht, wie diese sich bei bestimmten Personen geäußert haben. Da man aber in die Seelenstimmung anderer Personen sich nur hineinversetzen kann, wenn man in gleicher Verfassung gewesen ist, so thut der Lehrer immer am besten, bei Erklärung solcher Ausdrücke von dem eigenen Seelenleben des Kindes auszugehen. Wenn z. B. zu erklären ist, was Furcht sei, so läßt sich der Lehrer einen bestimmten Fall anführen, wo einer seiner Schüler sich gefürchtet hat, erörtert, wie die Furcht sich bei ihm geäußert hat, und geht nun auf andere Beispiele über (biblische oder aus der Profangeschichte). Alle Erklärungen solcher Wörter für Gemütszustände, wie sie z. B. die Katechismen vielfach bringen, sind nur Worterklärungen, die ein Wort für das andere setzen, wie z. B. wenn Furcht durch „Scheu“, vertrauen mit „sich verlassen auf etwas“ erklärt wird.

3. Die Beschreibung. Sie muß eintreten, wo Dinge erklärt werden sollen, die der Anschauung nicht zugänglich sind. Z. B. die Korvette ist ein dreimastiges Kriegsschiff von bedeutender Schnelligkeit und Beweglichkeit. Bei der Glattdeckkorvette stehen die Geschütze auf Deck, bei der Panzerkorvette in einer besonderen Batterie.

---

[1]) Man nennt die Wörter, welche Beziehungsformen bezeichnen, selbst Beziehungsformen oder bezeichnet sie auch als Relationsbegriffe (Beziehungsbegriffe).

Die Definition ist eine Beschreibung, die einen Begriff dadurch erklärt, daß sie den nächsten Gattungsbegriff und den Artunterschied angiebt. Z. B. Das Parallelogramm ist ein Viereck mit parallelen Seiten.

Eine gute Definition zu bilden ist nicht leicht. Sie darf nichts enthalten, was für die Schüler unverständlich ist und wiederum erklärt werden muß. Sie darf auch nicht zu wenig Merkmale enthalten, weil sie sonst zu weit wird und auf verschiedene Gegenstände paßt, z. B. das Parallelogramm ist eine vierseitige Figur. Sie darf aber auch nicht zu viele Merkmale angeben, sonst ist sie zu eng und paßt nicht auf alle Gegenstände, die unter denselben Begriff fallen, z. B. Ein Säugetier ist ein Tier, das durch Lungen atmet, lebendige Junge gebiert und auf dem Lande lebt. Vor allem hüte man sich vor Zirkelerklärungen, worin das, was erklärt werden soll, nur wiederholt wird, wenn auch mit anderen Worten, z. B. Parallelen sind Linien, welche gleichlaufen.

Es ist schon früher bemerkt, muß aber hier noch einmal wiederholt werden: Eine Definition versteht nur, wer den definierten Begriff, wenn auch unvollkommen, schon hat. Die obige Definition des Parallelogramms z. B. kann nur verstehen, wer schon Parallelogramme gesehen hat. Dinge, die völlig neu sind, mittelst der Definition erklären zu wollen, ist unmöglich.

Beschrieben werden auch menschliche Handlungen. Z. B. Das Opfern geschah in der Weise, daß man zunächst einen Altar aus Steinen baute. Auf den Altar legte man Holz, auf dieses ein geschlachtetes Tier und zündete nun das Holz an.

4. Die Erzählung. Es muß kurz erzählt werden, wenn Wörter auftreten, die den Kindern unbekannte geschichtliche Ereignisse bezeichnen.

5. Die Umschreibung. Sie verdeutlicht einen Begriff, indem sie mehrere seiner Eigenschaften oder Erscheinungen darstellt, dabei dürfen auch Bilder gebraucht werden. In Not befindet sich, wer krank ist, wem es an Nahrung, Kleidung und Obdach mangelt, wer in Lebensgefahr ist. Jesus nahm den Kranken von dem Volke besonders, er faßte ihn am Arme, machte ihm ein Zeichen mit der Hand oder dem Kopfe und führte ihn abseits. Die Sorge zeigt sich in der Angst um das tägliche Brot, die Kleidung und das Leben. David umschreibt Ps. 139 die Allwissenheit Gottes. Luther umschreibt in der 4. Bitte den Begriff tägliches Brot. Der Wankelmütige ist wie ein schwankendes Rohr. Der entsetzliche Hai, des Meeres Hyäne.

6. Die Erläuterung giebt einige Merkmale, die zu einem bestimmten Zwecke hinreichen. Die Oliven sind Früchte von der Größe einer Pflaume; man gewinnt aus ihnen das Baumöl.

7. Die Erörterung giebt den Ort an, den ein Begriff unter andern hat. Der Sirius ist ein Fixstern. Die Trompete ist ein Musikinstrument. Braunschweig ist eine Stadt.

8. Die Zerlegung in die Teile (Partition). Der Mensch be-

steht aus Leib und Seele. An dem Baume unterscheidet man Wurzel, Stamm und Krone.

9. Aufzählung der Arten, die unter einen Begriff fallen (Division). Gerechtigkeit, Geduld, Fleiß sind Tugenden. Die Soldaten sind Reiter, Fußsoldaten und Artilleristen. Das Mitgefühl ist Mitleid oder Mitfreude.

10. Die Feststellung des Sprachgebrauchs wird nicht selten nötig, da dasselbe Wort oft verschiedene Begriffe bezeichnet. Das Wort Schule bezeichnet 1. das Gebäude, wo unterrichtet wird, 2. den Unterricht, 3. die Anhänger einer gewissen Lehre in ihrer Gesamtheit. Der See ist ein Landsee, die See ist das Meer, der Ocean.

11. Die Beziehungen eines Begriffes zu anderen sind häufig geeignet, sein Wesen zu erhellen, besonders die Beziehungen der Ähnlichkeit und des Unterschiedes, des Gegensatzes und die Beziehungen von Grund und Folge. So hatte der Bann Ähnlichkeit mit der Reichsacht, war aber doch von ihm verschieden. Durch Feststellung der Ähnlichkeiten und Unterschiede werden beide Begriffe deutlicher. Den Begriff Sünde kann man gewinnen aus dem Begriffe Gerechtigkeit.

Auch bei der Sacherklärung muß das Lehrgeschick entscheiden, welche Art der möglichen Erklärungsweisen in einem bestimmten Falle anzuwenden und ob die Erklärung zu geben oder zu erfragen sei.

B. Die Erklärung eines Urteils oder eines Satzes erfordert zunächst, daß sein Sinn, sein geistiger Inhalt erhellt werde. Zu diesem Zwecke sind die im Urteile vorhandenen einzelnen Begriffe nach ihrem Inhalte und nach der Art ihrer Verbindung zu erklären. Es ist wohl zu beachten, daß es nicht hinreicht, ein Wort nach dem andern zu erklären, jedes Wort muß vielmehr immer wieder im Zusammenhange mit den übrigen Gliedern des Satzes betrachtet werden. Bei der Erklärung des Wortes Christi: Selig sind, die reines Herzens sind, genügt es nicht, das Wort selig etwa durch: höchst glücklich und den Ausdruck reines Herzens durch: frei von böser Lust nach einander zu erklären, es muß vielmehr der Zusammenhang wiederhergestellt werden: Höchst glücklich sind die, welche sich frei halten von böser Lust.

Bei der Erklärung allgemeiner Sätze thut man immer gut, die in ihnen ausgesprochene allgemeine Behauptung in das Einzelne zu übertragen. So würde bei dem angeführten Ausspruche Christi gezeigt werden können, daß und wie er vom Kinde und vom Erwachsenen, von Mann und Weib gilt, und von welcher Art böser Lust man sich frei zu halten habe. (Lust nach des Nächsten Haus, Weib, Knecht, Magd, Vieh oder alles, was sein ist u. s. w.).

Ferner kann ein Urteil betrachtet werden nach seinen Beziehungen zu anderen Urteilen, zu Urteilen die ihm ähnlich sind, einen Gegensatz zu ihm bilden, die zu ihm im Verhältnisse des Grundes oder der Folge stehen. Dem Ausspruche Christi ähnelt Schillers Vers: „Wohl dem, der frei von Schuld und Fehle bewahrt die kindlich reine Seele“. Den Grund, weshalb diejenigen, die reines Herzens sind, glücklich zu

preisen seien, giebt Christus selbst an: Sie werden Gott schauen, sie werden mit Gott in innige Gemeinschaft treten.

Nicht selten trägt es zum besseren Verständnisse eines Ausspruches bei, zu wissen, was den Verfasser veranlaßt hat, so zu sprechen, ja zuweilen sind Aussprüche nur verständlich, wenn man ihre Veranlassung kennt. Man denke z. B. an die Forderung Christi, daß man dem Nächsten nicht siebenmal sondern siebenzigmal siebenmal vergeben solle.

Weiter gehört zur Erklärung eines Urteils auch der **Nachweis der Wahrheit** (oder der Unwahrheit, wenn erforderlich.) Kindern gegenüber wird der Beweis immer am besten durch Anführung von Thatsachen geführt; man betrachtet also Beispiele, bei denen die Wahrheit des Wortes sich zeigt. Daß ein reines Herz glücklich macht, zeigt sich z. B. an Stephanus, dessen Angesicht, trotzdem daß ihm ein martervoller Tod bevorstand, glänzte wie eines Engels Angesicht.

Endlich gehört zur Erklärung eines Urteils die **Würdigung**, die Beantwortung der Frage: Welchen Wert und welche Wichtigkeit hat die in dem Urteile ausgesprochene Behauptung für uns? Hier gilt es also, die erkannte Wahrheit auf uns selbst, auf unser eigenes Leben anzuwenden.

Wenn mehrere Urteile zu einem einheitlichen Sinne verbunden sind, so muß selbstverständlich eins nach dem andern erklärt, zugleich aber auch der Zusammenhang immer wieder hergestellt werden.

Oft empfiehlt es sich bei Erklärung eines längeren Satzes, bevor man in die eigentliche Erklärung eintritt, den Satz logisch (nicht grammatisch!) zu zergliedern. Bei dem Spruche Joh. 3, 16: „Also hat Gott die Welt geliebt“ u. s. w. fragt man: Wie hat Gott sich zur Welt verhalten? (Was wird von Gott behauptet?) Wodurch (in welcher Weise) hat Gott seine Liebe gezeigt? Welche Absicht (welchen Zweck) hatte er dabei? Unter welcher Bedingung sollen die Menschen das ewige Leben empfangen?[1])

Größere Stücke müssen in Abschnitte zerlegt und abschnittsweise erklärt werden. Ist die Gliederung leicht zu erkennen, so kann man mit dem Aufstellen der Disposition beginnen. Ist solches nicht der Fall, so kann die Disposition erst nach der Betrachtung des Inhaltes gewonnen werden; denn was man nicht durchschaut, kann man nicht disponieren.

Die Erklärung muß wirklich erklären, sie darf nicht nur Redensarten machen. Wenn man den Worten: Der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser, als Erklärung hinzusetzt: gleichsam brütend und belebend, so ist das eine bloße Redensart, bei der kein Kind sich etwas denken kann.

Die Erklärung soll ferner nicht Gedanken aus dem Stücke herauslesen, die der Verfasser nicht gehabt hat, am allerwenigsten aber soll sie verdrehen und verstellen. Die Erklärung soll auslegen, nicht zulegen und unterlegen!

---

[1]) Man hüte sich zu fragen: Was enthält der erste Satz? eine Behauptnng. Was giebt der zweite Satz an? die Größe der Liebe Gottes. Was spricht der dritte Satz aus? Gottes Absicht. Dergleichen Fragen sind unbestimmt und für Kinder zu schwierig.



Die rechte Erklärung vermeidet alle Weitschweifigkeit, „rasch mit drei geschickten Griffen“ vollbringt sie ihre Arbeit. Es kommt bei der Erklärung nicht darauf an, daß der Lehrer seine Kunst und Gelehrsamkeit zeige, sondern darauf, daß die Schüler den vorgelegten Text verstehen, seinen Inhalt für Herz und Geist sich zu eigen machen. Hat die Erklärung das erreicht, so hat sie ihren Zweck erfüllt.

§ 30. Das Vorzeigen.

Das Vorzeigen wird häufig als eine besondere Lehrform, als die deiktische,[1]) bezeichnet, obgleich es nur eine Veranstaltung ist, die bei allen Lehrformen und auf allen Unterrichtsgebieten vorkommt. Die Gegenstände werden vorgezeigt, damit die Kinder eine klare und deutliche Vorstellung von ihnen erwerben. Aus diesem Grunde sind folgende Regeln zu beachten.

1. Man zeige die Dinge selbst vor, und bediene sich der Abbildungen und Modelle nur dann, wenn ein Vorzeigen der Dinge selbst nicht möglich ist (wenn sie entweder nicht vorhanden oder ihrer Natur nach zum Vorzeigen nicht geeignet sind).
2. Das vorgezeigte Ding, das Abbild oder Modell sei instruktiv, es zeige die wesentlichen Merkmale in erkennbarer und normaler Weise.
3. Das Anschauungsobjekt (der Gegenstand, das Bild und das Modell) muß in solcher Stellung, Entfernung und Beleuchtung gezeigt werden, daß alle Kinder es genau sehen können. Ist der Gegenstand klein, so müssen die Schüler gruppenweise vortreten, oder er muß von Hand zu Hand gehen, oder es müssen mehrere Exemplare verteilt werden. Auch unterstütze der Lehrer die Anschauung durch eine vergrößernde Zeichnung.
4. Man gewähre die zum genauen Beobachten erforderliche Zeit, da sonst keine klare und deutliche Vorstellung gewonnen werden kann.
5. Es werde nicht zu viel auf einmal vorgezeigt (also auch nicht Bilder mit einer Menge von Gegenständen).
6. Der Lehrer sorge für ungeteilte Aufmerksamkeit. Er muß deshalb die Kinder im Auge behalten, in keinem Falle darf er ihnen den Rücken zukehren.
7. Der Lehrer leitet die Betrachtung und lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die wesentlichen Merkmale des Gegenstandes.
8. Der Lehrer lasse die Kinder sich über das Angeschaute aussprechen. Vermögen sie sich klar auszusprechen über das, was sie gesehen haben, so geben sie damit den Beweis für die klare Auffassung des Angeschauten. Außerdem dient die sprachliche Darstellung der Einprägung.

§ 31. Die formalen Stufen des Unterrichts.

Jedes einzelne Unterrichtsfach umfaßt eine so große Menge von Unterrichtsstoff, daß von vornherein die Notwendigkeit vorliegt, den Stoff

[1]) Griech. deiknymi = ich zeige.

in kleinere Abschnitte zu sondern. Jeden solcher Abschnitte bezeichnen wir — nach dem Vorgange Zillers — als methodische Einheit. Die methodische Einheit ist ein in sich geschlossenes Ganze, je nach dem Umfange für eine oder einige Lehrstunden ausreichend. Es fragt sich: Wie soll eine methodische Einheit bearbeitet werden?

Sage ich den Schülern den Satz: Die Erde bewegt sich in einer Ellipse durch den Weltraum, in deren einem Brennpunkte die Sonne steht, so werden sie den Satz offenbar nur verstehen, wenn sie wissen, was die Ausdrücke Erde, sich bewegen, Ellipse, Weltraum, Sonne, Brennpunkt bedeuten. Merken können sie den Satz freilich auch, ohne daß sie wissen, was diese Wörter besagen wollen, aber sie haben dann nur leere Worte. Wenn ein Kenner den Dom zu Braunschweig betritt, so sieht er sogleich, daß das Hauptschiff im romanischen, die südliche Doppelhalle im gotischen, die nördliche Doppelhalle im Tudor-Stile erbaut ist. Zu dieser Erkenntnis befähigen den Beschauer offenbar nur die Vorstellungen und Begriffe, die er sich betreffs der Baustile schon erworben hat. Der Unkundige sieht in dem Dome nur eine große schöne Kirche. Will ich eine mir vorliegende Pflanze nach ihren Formen auffassen, so kann es nur geschehen mittelst der Vorstellungen, die ich von den Formen der Wurzel, des Stammes, der Blätter, der Blüte u. s. w. schon erworben habe. Und so in allen anderen Fällen. Alles Neue können wir nur erfassen mittelst der Vorstellungen, Begriffe und Kenntnisse, die wir schon besitzen. Gleiches findet statt auf dem Gebiete des Gefühlslebens. Nur wer selbst Leid erduldet hat, der weiß, wie dem Leidenden zu Mute ist, kann sich in seine Lage hinein versetzen. Kinder erscheinen uns so oft gefühllos. Sie haben selbst wenig erduldet, deshalb läßt sie fremdes Weh ohne Teilnahme.

Die Auffassung und Aneignung des Neuen mittelst des schon vorhandenen geistigen Besitzes nennt man Apperzeption.[1]) Die ältere Vorstellung ist die apperzipierende, die neu aufgenommene die apperzipierte. Die Apperzeption ist also „das mittelst reproduzierter Vorstellungen vollzogene Ergreifen eines geistigen Inhalts". (Willmann.) Alles Auffassen, alles Verstehen eines dargebotenen Lehrstoffes ist nur möglich vermöge der Apperzeption.

Fehlen dem Kinde die zur Auffassung des Neuen nötigen Vorstellungen und Begriffe völlig, so liegt der Unterrichtsstoff über seinen Horizont hinaus, es empfängt nichts als Worte. Es ist aber auch möglich, daß die apperzipierenden Vorstellungen bei dem Kinde zwar vorhanden, aber nicht bereit sind, wenn das Neue dargeboten wird. Das ist der Fall, wenn das Kind beim Beginne und während des Unterrichts mit fremden Gedanken und Gefühlen beschäftigt ist. Es ist ferner möglich, daß den Vorstellungen und Begriffen des Kindes die Ordnung und Klarheit abgeht, die zum richtigen und lebendigen Erfassen des Neuen erforderlich ist. Und endlich ist es auch möglich, daß dem Kinde, wenn es auch im großen und ganzen die nötigen apperzipierenden Vorstellungen

[1]) ad-percipere = dazu auffassen. Unter Perzeption versteht man die Wahrnehmung und die durch sie erzeugte Vorstellung.



besitzt, doch hier und da etwas fehlt, was zum rechten Verständnisse des neuen Lehrstoffes notwendig ist. Diese Umstände nötigen uns, den Unterricht nicht sogleich mit der Darbietung des neuen Unterrichtsstoffes beginnen zu lassen, sondern dieser erst eine Vorbereitung vorauf zu schicken. Die Vorbereitung soll mittelst eines reproduzierten geistigen Inhalts dem neu auftretenden den Stützpunkt verschaffen, sie soll bewirken, daß der Schüler die neue Sache sich in rechter Weise vorzustellen vermöge. Es liegt der Vorbereitung deshalb zunächst ob, das bereits Bekannte, das der neue Unterrichtsstoff enthält, „im Gedankenkreise des Zöglings selbst aufzusuchen und so zu bearbeiten, daß es mit dem Gleichartigen in dem Gegenstande des Ziels eine innige Verbindung eingeht.“ (Ziller.) Das ist der Sinn der alten Regel: Vom Bekannten zum Unbekannten!

Die Vorbereitung begnügt sich nicht mit der bloßen Wiederholung des voraufgegangenen Unterrichtsstoffes, obgleich diese unter Umständen für die Vorbereitung durchaus notwendig sein kann, sie erinnert auch nicht bloß an dieses oder jenes, was das Kind schon weiß, sie stellt mehr oder weniger ausführliche Betrachtungen an, um aus der Fülle verwandter älterer Vorstellungen einen lebendigen Hintergrund für das neue zu schaffen. Ergiebt sich bei dieser Besprechung oder ist sonst vorauszusetzen, daß dem Kinde gewisse Vorstellungen und Kenntnisse fehlen, die zur Auffassung des Neuen doch nötig sind, so hat die Vorbereitung diese herbeizuschaffen und zu bearbeiten. Ist etwa sehr viel solches Stoffes herbeizuschaffen, so ist das ein sicheres Zeichen davon, daß der Lehrstoff nicht richtig ausgewählt ist.

Man könnte meinen, daß es genüge, bei der Darbietung des Neuen das, was die Vorbereitung bringt, als Erläuterung einzuschieben; allein durch solche Einschiebungen wird die Gedankenentwickelung fortwährend unterbrochen und verzögert, so daß den Schüler, wenn er sonst bei der Sache ist, beständig wegen der gewaltsamen Hemmung seines Vorstellungsverlaufes ein Unlustgefühl überkommen muß.

Von dem Neuen aber, das der nachfolgende Unterricht bringen soll, darf in der Vorbereitung nichts vorkommen, weil dadurch das Interesse des Schülers für das Neue geschwächt werden würde. „Die vorbereitende Besprechung hat dem Verständnisse der Darstellung vorzuarbeiten und die Hindernisse derselben zu beseitigen, damit die Darstellung selbst nicht unterbrochen zu werden und Nachträge zu erhalten braucht; doch darf nichts von ihr selbst vorausgenommen werden.“ (Willmann).

Den Leitfaden für den Gang der Vorbereitung giebt uns das Ziel, das wir jedem Unterrichtsganzen vorsetzen. Mit dem Ziele machen wir den Schüler vor dem Beginne des Unterrichts bekannt, wir sagen ihm, um was es sich jetzt handeln werde, welche Aufgabe der Unterricht zu lösen habe. Nur wenn der Schüler das Ziel kennt, kommen ihm die apperzipierenden Vorstellungen zugeströmt, erhält das, was in der Vorbesprechung berührt wird, inneren Zusammenhang, wird in dem Schüler die Erwartung und Spannung auf das Neue erregt.

Dieses Ziel muß durchaus sachlich gehalten sein. Es soll keineswegs die Regel, die man bei einer grammatischen Lektion, das Naturgesetz, das man bei dem physikalischen Unterrichte, das Finalthema, das man bei einer Katechese haben will, als Ziel vor Beginn des Unterrichts den Kindern gesagt werden; alles das muß der Lehrer als sein Unterrichtsziel im Auge behalten, dem Schüler aber giebt er ein anschauliches, seiner Erfahrung nahe liegendes, womöglich einen konkreten Fall bezeichnendes Ziel. Man sagt also nicht: Wir wollen lernen, wie man einen Bruch mit einem Bruche multipliziert, sondern: Wir wollen lernen, wie man $^2/_3$ mit $^5/_6$ multipliziert; nicht: Wir wollen sehen, was Buße heißt, sondern: wie der verlorene Sohn zu seinem Vater zurückkehrt. Bloß formale Ziele angeben, daß z. B. ein neuer Abschnitt an die Reihe kommen, daß ein neues Lied besprochen werden solle, sind völlig wertlos.

Die Vorbereitung geht am besten von einem Begriffe des Zieles aus und schreitet von ihm aus in ununterbrochener Gedankenfolge fort. Ist sie beendet, so wird der Inhalt noch einmal zusammengefaßt, zunächst an der Hand von Kernfragen (Konzentrationsfragen, Hauptfragen), darauf im Zusammenhange. Auch schriftliche Darstellungen können eintreten.

Der Vorbereitung folgt die **Darbietung des Neuen**. Bietet der Unterricht dem Schüler zuviel Stoff auf einmal dar, so kann er ihn nicht festhalten, die Vorstellungen ziehen zu rasch vorüber, sie werden schwach und undeutlich aufgefaßt. Der Stoff muß daher in Abschnitte geteilt und den Kindern abschnittweise geboten werden. Jeder Abschnitt kann durch kurze, an die Wandtafel geschriebene Inhaltsangaben hinterher gekennzeichnet werden. In welcher Lehrform der Stoff darzubieten sei, hängt von seiner Beschaffenheit ab. Jeder Abschnitt ist behufs Einprägung und Verschmelzung der Vorstellungen auch von den Schülern wiederholt im Zusammenhange darzustellen. So auch schließlich die ganze Einheit.

Der Schüler hat jetzt den neuen Unterrichtsstoff aufgenommen und sich angeeignet, aber die Unterrichtsarbeit ist damit noch nicht am Ziele. Der Schritt, der jetzt zu thun ist, besteht darin, daß das Dargebotene zu völligem Verständnisse gebracht werde. Wir verstehen aber nur das völlig, was wir einem Begriffe oder einem allgemeinen Satze (Gesetze, Regel) unterzuordnen vermögen. Warum **diese** Rose gefiederte Blätter habe, erklärt sich uns, wenn wir wissen, daß der Begriff Rose das Merkmal „gefiederte Blätter“ befaßt. Warum dieser Topf mit Milch überkoche, verstehen wir, sobald wir wissen, daß Wärme die Körper ausdehnt. Begriffliche Einsicht zu erzielen, das im Konkreten liegende Allgemeine aufzufinden, ist daher die weitere Aufgabe des Unterrichts. Der Unterricht hat deshalb weiter einen Abstraktionsprozeß zu vollziehen, der das Allgemeine aus dem Besonderen aussondert. Als nächste Stufe des Unterrichts ergiebt sich also **die Herausstellung des Begrifflichen und die Ableitung des allgemeinen Satzes**.

Wenn die Einsicht in das Allgemeine erreicht ist, so hat der Unterricht noch einen letzten Schritt zu thun, **nämlich den der Anwendung und Übung**, um das Wissen für Kopf und Herz fruchtbar, für den

Gebrauch verfügbar zu machen. Das Wissen muß zum Können werden, sonst hat es keinen Wert; der Schüler muß lernen es anzuwenden, es zu gebrauchen, es in den Dienst des Lebens zu stellen. Non scholae sed vitae, nicht für die Schule sondern für das Leben! Der Schüler muß lernen, daß eine Wahrheit auch ihn angehe, daß auch er nach ihr sich richten, daß auch er sie gebrauchen soll, er muß lernen, das Allgemeine, das Gesetz, die Regel nun wieder auf einzelne Fälle anzuwenden. Die Stufe der Anwendung hat deshalb die Aufgabe, die gefundenen Erkenntnisse dem Schüler so anzueignen und einzuprägen, daß er allezeit sicher und leicht darüber verfügen könne, zugleich aber auch, es mit schon vorhandenen Gedankenkreisen zu verknüpfen, wodurch Gebrauch und Geläufigkeit ebenfalls gesichert und das Wissen des Schülers der Einheitlichkeit genähert wird. Die Stufe der Anwendung hat daher den Schüler so viel als möglich zu veranlassen, „neue Gedankenkreise nach den gewonnenen Begriffen und Regeln zu bearbeiten, sie hat zahlreiche zweckmäßig ausgewählte Aufgaben ihm zur Lösung vorzulegen und die freie Anwendung des Gelernten in mündlicher und schriftlicher Darstellung zu fördern. So übt sie ihn anderseits auch im Niedersteigen vom Allgemeinen zum Besonderen.“ (Lange).

Wenn man die Vorbereitung und die Darbietung als zwei Akte derselben Unterrichtsstufe auffaßt, wozu man berechtigt ist, da sie beide demselben Zwecke dienen, nämlich der Auffassung des Neuen, so ergeben sich für die Bearbeitung einer methodischen Einheit drei Stufen: I. Die Darstellung, und zwar a) die Vorbereitung, b) die Darbietung des Neuen, II. die Ableitung des Allgemeinen, III. die Anwendung. Man kann auch andere Bezeichnungen wählen, die Sache bleibt dieselbe. Dörpfeld unterscheidet: Anschauen, Denken, Anwenden. Willmann zählt folgende Bezeichnungen auf: Aufnehmen, geistig Durchdringen, Anwenden, oder Aufmerken, Verstehen, Üben oder Anschauen, Begreifen, Ausführen oder Kenntnis, Verständnis, Fertigkeit.

Schon Aristoteles hat für die Erkenntnis der Wahrheit die Trias: Wahrnehmen, Denken, Streben. Die Didaktiker sind vielfach auf diesen Stufengang gestoßen; ihn zuerst wissenschaftlich begründet und für die Bearbeitung jeder methodischen Einheit nachdrücklich gefordert zu haben, ist das Verdienst Herbarts und Zillers und ihrer Anhänger.

Wir werden, allein aus praktischen Gründen, Vorbereitung und Darbietung als zwei besondere Stufen unterscheiden, so daß wir also vier Stufen zählen. Man pflegt diese Stufen als formale Stufen zu bezeichnen, weil sie die logische Form des Lernprozesses wiedergeben. Demnach wird die Bearbeitung der methodischen Einheiten in folgender Weise vor sich gehen:

Angabe des Zieles.

I. Die Vorbereitung. Sie hat den Zweck:
   a) die zur Aufnahme des Neuen erforderlichen schon vorhandenen Vorstellungen und Kenntnisse zu wecken;
   b) die fehlenden zu erzeugen.

II. **Die Darbietung.** Eine Geschichte wird erzählt oder gelesen, eine Beschreibung am anschaubaren Körper gewonnen oder, wenn der Gegenstand nicht anschaubar ist, vom Lehrer gegeben; ein Gedicht wird gelesen und erläutert; eine Naturerscheinung oder ein Versuch wird beobachtet und beschrieben; ein arithmethisches Beispiel wird vorgeführt; eine geometrische Figur wird beobachtet u. s. w.

III. **Die Ableitung des Allgemeinen.** Die Hauptmerkmale eines beschriebenen Gegenstandes werden herausgehoben und im Begriffe vereinigt, die Hauptdaten eines geschichtlichen Ereignisses werden zusammengestellt, die Zeittafel wird gewonnen, aus der als Beispiel dienenden Erzählung wird die religiöse oder sittliche Lehre abgeleitet; das Naturgesetz wird aufgefunden; die Rechenregel wird aufgestellt; der geometrische Satz wird abgeleitet u. s. w.

IV. **Die Anwendung.** Hierher gehören mündliche und schriftliche Darstellungen mannigfacher Art, das Lesen im Lehrbuche, Vergleichung und Verknüpfung des Stoffes mit ähnlichem und verwandtem, Aufsuchen neuer Beispiele, Beurteilung menschlicher Handlungen nach sittlichen Grundsätzen, Charakterschilderungen von geschichtlichen Personen und Zeiträumen, Erklärung von Naturerscheinungen aus bekannten Gesetzen, das Ab- und Aufschreiben der neu gelernten Bezeichnungen (geographische, geschichtliche Namen u. s. w.) Anfertigung von Zeichnungen und Karten u. s. w.

Die Sonderung des Lehrstoffes in methodische Einheiten und seine Behandlung nach den formalen Stufen heißt bei Herbart und Ziller die **Artikulation** (Gliederung) des Unterrichts. **Ziller** unterscheidet **fünf** formale Stufen: I. **Die Analyse.** Die Vorbereitung heißt bei ihm Analyse, weil sie das Gedankenmaterial bearbeitet, das der Schüler schon besitzt, indem sie es zerlegt, berichtigt und ordnet. II. **Die Synthese.** Die Darbietung des Neuen heißt Synthese, weil auf dieser Stufe dem Wissen des Schülers neue Stoffe hinzugefügt werden. III. **Die Assoziation** oder Verknüpfung, Vergleichung. Sie soll das Neue mit schon Bekanntem vergleichen, das Gemeinsame herausheben und so zur Begriffsbildung führen. Haben z. B. die Kinder einen Würfel von Holz betrachtet, so sollen sie jetzt Würfel von anderem Stoffe, anderer Größe und Farbe mit jenem vergleichen und durch Heraushebung des Gemeinsamen den geometrischen Begriff Würfel bilden. Man geht dabei von der Voraussetzung aus, daß das Allgemeine immer nur durch Vergleichung gefunden werden könne, was ein Irrtum ist; denn der Begriff steckt in **einem** Exemplare genau so wie in tausend anderen, und das Gesetz, die Regel offenbart sich in **einem** Falle genau so wie in hunderten. Außerdem soll die Assoziation den neuen Stoff mit schon früher behandeltem verknüpfen. Diese Verknüpfung weisen wir der Stufe der Anwendung zu; denn sie dient nicht dazu, das Allgemeine abzuleiten, sondern dazu, das Wissen des Schülers verfügbar zu machen und einheitlich zu gestalten. IV. **Das System**, die Zusammenfassung, d. h. die Ableitung des Allgemeinen, des Begriffes, des Gesetzes, der Regel. System heißt diese

Stufe, weil die Vorstellungen hier begrifflich geordnet, systematisiert werden. V. Die Methode. Die Anwendung wird so genannt, weil der Schüler bei ihr gewissermaßen die Weise (die Methode) des selbständigen Forschens einschlägt.

§ 32. Das Einüben.

Wenn der Lehrstoff für des Schülers Bildung, sei es auf religiösem oder auf sittlichem oder auf praktischem Gebiete, irgend welchen Nutzen gewähren soll, so muß er ihm nicht nur vorgeführt, er muß seinem Gedächtnisse übergeben werden. Das Gedächtnis hält das Gedankenmaterial fest und reproduziert das unbewußt gewordene, indem es die Erinnerungsbilder liefert. Es stellt die Einheit des Bewußtseins her, indem es das, was wir im Laufe der Zeit erlebt haben, als Eigentum und Gegenwart festhält und uns ermöglicht, fremde Gedanken durch Wort und Lektüre uns anzueignen. Es liefert den Stoff für die Arbeit des Verstandes. Schon die Alten sagten: Wir wissen so viel, als wir im Gedächtnisse haben, und in der That ist kein Wissen möglich ohne Gedächtnis. Der Forscher bedarf des Gedächtnisses eben so sehr wie der Künstler. Alle praktischen Fertigkeiten der Schule: Lesen, Schreiben, Rechnen, wie des Lebens, des Handwerkers, des Landwirts beruhen auf dem Gedächtnisse. Der sittliche Mensch handelt nach sittlichen Grundsätzen; er kann es nur, weil diese Grundsätze fest in seinem Gedächtnisse haften. Die Unterrichtsstoffe dem Gedächtnisse einzuprägen, ist deshalb eine Pflicht der Schule, die sie niemals aus dem Auge verlieren darf. „Alles was gelehrt und gelernt werden soll," schreibt Diesterweg, „muß dem Schüler unverlierbar angeeignet werden, so daß es ihm in jedem Augenblicke zu freier Verwendung vorliegt. Etwas Gelerntes oder Erlerntes behalten, ist wichtiger als etwas Neues lernen und jenes darüber vergessen." Das Einüben ist allerdings für den Lehrer meist eine wenig interessante, oft viel Geduld erfordernde Arbeit; allein sie muß geleistet werden, wenn der Unterricht Frucht bringen soll. Nie gehe der Unterricht weiter, bevor das Verständnis des Stoffes herbeigeführt ist, und nie greife er zu einem neuen Stoff, bevor der alte eingeprägt ist, bevor er „sitzt". Aufnehmen, Verstehen, Üben!

> Daß etwas gründlich du verstehst, ist nicht genug;
> Geläufig muß dir's sein, dann übest du's mit Fug. Rückert.

Nun können wir uns einen Lehrstoff auf zweifache Art einprägen: Wir merken uns den geistigen Inhalt, die Gedankenreihe, ohne uns an den Wortlaut zu binden, oder wir prägen uns den Wortlaut ein. Die erste Art der Einprägung nennen wir die logische, die zweite die mechanische; beide reichen sich oft die Hand. Was wir logisch, also dem Inhalte nach eingeprägt haben, haftet viel fester als das, was wir nur mechanisch aneinander gereiht haben, wie jeder an sich selbst erfahren kann. Kein Unterrichtsfach kann eine der beiden Arten entbehren. Es giebt in jedem Fache gewisse Dinge, wie Namen, Zahlen, Lehrsätze,

Regeln, die auswendig gewußt, und darum mechanisch eingeübt werden müssen; aber alles rein mechanische Einprägen von Sätzen, deren Inhalt nicht verstanden ist, ist grausame Quälerei, leeres Maulbrechen und vergebliche Arbeit.

Die Einprägung hat nur ein Mittel: die Wiederholung. Repetitio est mater studiorum, die Wiederholung ist die Mutter aller Studien. Auch sie ist eine logische oder mechanische, je nachdem sie einen Unterrichtsgegenstand nach seinem Inhalte mit freien Worten oder diesen Inhalt stets mit denselben Worten darstellt. Wir unterscheiden die absichtliche und unabsichtliche Wiederholung.

Die absichtliche Wiederholung ist

a) unmittelbare Wiederholung, wenn sie dem Neulernen Schritt vor Schritt auf dem Fuße folgt. Da jede Stufe des Lehr- und Lernprozesses auf der vorhergehenden beruht, so muß sich jeder Stufe der Stoffgewinnung die Einprägung anschließen. Es folgt also der Vorbereitung, der Darstellung des Neuen und der Ableitung des Allgemeinen jedesmal die Enprägung. Die Anwendungsstufe bietet Gelegenheit zu schriftlichen und mündlichen Wiederholungen. Schließlich folgt eine Gesamtwiederholung.

Wird in dieser Weise verfahren, so bleibt der häuslichen Thätigkeit der Schüler nur das nochmalige Durchlesen und das Auswendiglernen solcher Stoffe, die wörtlich gewußt werden sollen. Alles eigentliche (logische) Lernen gehört in die Schule, nicht in das Haus. — Die absichtliche Wiederholung ist

b) umfassende Wiederholung. Sie tritt nach Verarbeitung eines größeren Abschnittes eines Wissensgebietes ein. Auch sie darf nicht warten, bis schon viel vergessen ist. „Wenn die Wiederholung nötig wird, kommt sie schon zu spät," sagt Mager. Die Gesamtwiederholung soll nicht allein der Einprägung des Stoffes dienen, sie soll den Stoff im Kopfe des Schülers auch beweglicher machen. Darum bediene sich der Lehrer hier beständig anderer Formen und anderer Gesichtspunkte. Was vorher heuristisch gefunden war, das wird jetzt in beweisender Form dargestellt, Gruppen werden gebildet, Vergleichungen werden angestellt. Die Gruppenbildung (Reihenbildung) bewirkt Einsicht und Übersicht und dient dem Behalten.

Da werden Naturkörper nach gewissen Gesichtspunkten geordnet, sprachliche Regeln zusammengestellt, für die Orthographie werden Wortreihen gebildet, die Gesetze der Licht-, der Schall- und der Wärmeerscheinungen werden verglichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Gesetzen des Magnetismus und der Elektricität werden aufgesucht, geographische, geschichtliche und naturkundliche Stoffe werden mit einander verknüpft u. s. w. Solche Wiederholungen halten alle Langweiligkeit fern, erwecken in dem Schüler das frohe Bewußtsein des eigenen Könnens und gewähren ihm wie dem Lehrer das befriedigende Gefühl des Abschlusses.

Die unabsichtliche (immanente) Wiederholung besteht darin, daß der spätere Unterricht das früher Gelernte wieder benutzt. Lernt der Schüler z. B. die Bruchrechnung, so treten dabei die 4 Spezies mit ganzen Zahlen wieder auf, hat er eine Geschichtslektion, so werden geographische Stoffe wieder benutzt. Zu dieser Art Wiederholung bietet die Anwendung der Formalstufen reichlich Gelegenheit. Stellt sich dabei heraus, daß hier und da etwas verloren gegangen ist, so muß natürlich nachgeholfen und nachgebessert werden.

Die Einprägung und damit die Wiederholung besitzt mancherlei Veranstaltungen. Die einfachste ist das Abfragen. Es soll, wo es angewandt wird, niemals nur dazu dienen, die Reihenfolge der Thatsachen zu erfragen und einzuprägen, es müssen auch die zwischen den Thatsachen bestehenden Beziehungen (nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck u. s. w.) gehörig hervorgehoben werden.

Kernfragen, auch Konzentrations- oder Hauptfragen genannt, verlangen eine umfassendere Antwort. Z. B. Beschreib Karl den Großen nach seiner Gestalt! Wie sorgte er für die Kirche? Erzähle, wie er einmal die Schule besuchte! Sie dienen in vorzüglicher Weise der mündlichen und schriftlichen Wiederholung.

Die mündliche zusammenhängende Darstellung des Unterrichtsstoffes tritt nach jeder Formalstufe auf, sie darf unter keinen Umständen unterbleiben. Sprachliche Gewandtheit, Verständnis und Beherrschung des Stoffes sind ihre Früchte. Sie geschieht erst von befähigteren, dann von minder begabten Schülern. Dem Schüler wird Freiheit des Ausdrucks gelassen.

Das Lesen des Unterrichtsstoffes, das Einlesen, tritt auf der Stufe der Anwendung ein. Es wird zunächst in der Schule gelesen, bis alle sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten hinweggeräumt sind; dann wird das Stück zum häuslichen Durchlesen und zur Aneignung des Inhaltes aufgegeben.

Die schriftlichen Übungen zur Darstellung des behandelten Unterrichtsstoffes sind von großem Werte und sollten deshalb niemals vernachlässigt werden. Die schriftliche Darstellung erfordert scharfes Auffassen, klares Denken, überhaupt Zucht der Gedanken und der Sprache. „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb mehr auf, als ein Buch lesen.“ (Jean Paul).

Die einfachste schriftliche Übung ist das Abschreiben behandelter Unterrichtsstoffe aus dem Buche. Es sollte auch auf den oberen Stufen nicht ganz unterbleiben. Das Aufschreiben wörtlich auswendig gelernter Stoffe ist schon schwieriger, doch steht der Wortlaut fest. Die freien Übungen sollten schon auf den unteren Stufen beginnen, indem der Lehrer die Kinder anhält, nach mündlich gestellten oder an die Wandtafel geschriebenen Fragen die Hauptsachen dessen, was der Unterricht gebracht hat, in kurzen einfachen Sätzen niederzuschreiben. Später liefert der Schüler schriftliche Darstellungen der Stoffe, die vorher mündlich von ihm im Zusammenhange gegeben worden sind, am besten nach einer

festen Disposition. Am schwierigsten sind die Aufgaben, welche verlangen, den Stoff nach neuen Gesichtspunkten (Beurteilungen, Vergleichungen, Gruppierungen) darzustellen. Diese schriftlichen Übungen dienen nicht nur der Einprägung des Stoffes, sie gewöhnen auch den Schüler an die Stetigkeit der Arbeit, an Sauberkeit der Schrift und der Hefte. — Für die Aufgabe fordern wir:

Die Aufgabe muß deutlich sein. Der Schüler muß genau wissen, was er liefern soll. Es ist daher Pflicht des Lehrers zuzusehen, ob die Aufgabe verstanden sei.

Die Aufgabe muß vorbereitet werden. Das geschieht am sichersten, wenn der Stoff vorher mündlich dargestellt wird. In anderen Fällen reicht es hin, schwierigere Teile mündlich auszuführen, Stichwörter zu geben, die Disposition aufzustellen. Schwere und bis dahin unbekannte Wörter (z. B. geschichtliche und geographische Namen, wissenschaftliche Ausdrücke) sind vorher zu buchstabieren und zu schreiben. „Grausam ist der Lehrer," sagt Comenius, „der den Schülern eine Arbeit aufgiebt und nicht hinreichend erklärt, was für eine Bewandtnis es damit habe, und nicht zeigt, wie sie es anfangen müssen, noch weniger ihnen bei dem Versuche hilft: er heißt sie vielmehr selbst schwitzen und glühen, und rast, wenn sie es nicht recht machen."

Die Aufgabe muß der Kraft des Schülers angemessen sein. Sie darf nicht so beschaffen sein, daß nur fähigere Schüler eine befriedigende Lösung zu bringen vermögen, sie muß auf die mittlere Arbeitskraft berechnet sein. Eine leichte und gute Arbeit ist mehr wert als zehn schwere und schlechte. Auch muß der Lehrer die Zeit berücksichtigen, die dem Schüler zu Gebote steht, namentlich wenn es sich um Hausaufgaben handelt.

Der Lehrer muß die Arbeit des Schülers beurteilen. Die Beurteilung zeigt, daß der Lehrer Wert auf die Sache legt, sie ermuntert den Fleißigen und schreckt den Trägen. Durchgestrichen und zerrissen wird keine Arbeit, weil dadurch leicht Erbitterung hervorgerufen wird. Wer schlecht gearbeitet hat, liefert die Arbeit noch einmal. Äußerlich muß die Arbeit sauber aussehen. Die Korrektur des Lehrers muß frei sein von Flüchtigkeit und Eilfertigkeit.

Die schriftlichen Arbeiten werden so viel als möglich in der Schule angefertigt. Die häuslichen Arbeiten sind immer unsichere Erzeugnisse, selbst bessere Schüler schreiben zuweilen ab, auch wird die Hilfe Erwachsener gar zu gerne angenommen. Ärmere Schüler haben oft nicht einmal einen Raum, wo sie ungestört arbeiten können, oder nicht Gefahr laufen, Fett- und Schmutzflecke in ihrem Hefte davon zu tragen. Auf dem Lande werden die meisten Kinder im Sommer zu Feldarbeiten herangezogen, sie können, wenn sie ermattet am Abende zurückkehren, nicht noch geistige Arbeit verrichten. Man gestatte daher den Schülern, die für das Haus aufgegebene Arbeit nach Schluß des Unterrichts in

der Klasse anfertigen zu dürfen; freilich muß der Lehrer dann noch ein Stündchen in der Klasse verweilen, aber Lehrer und Schüler haben den Vorteil davon. Wo die Verhältnisse günstiger liegen, kann der häuslichen Thätigkeit der Schüler mehr zugemutet werden, eine beträchtliche Verkürzung der Erholungs- und Spielzeit darf jedoch nicht eintreten. — Die für die häusliche Thätigkeit aufgegebene Arbeit wird pünktlich abgeliefert. Stichhaltige Entschuldigungsgründe bei etwaiger Unpünktlichkeit muß der Lehrer berücksichtigen. Der Träge wird durch Nacharbeiten in der Klasse bestraft.

Das Vormachen und Nachmachen ist überall nötig, wo es sich um Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen u. s. w.) handelt. Hier besteht die Wiederholung in einem wiederholten Thun, das zur mechanischen Fertigkeit führen soll. Das Vormachen ist besser als das Vorlegen fertiger Anschauungen (Vorschriften, Vorzeichnungen), weil der Schüler dabei sieht, wie die Sache anzugreifen sei, und Vorthun außerdem zum Nachthun reizt. Der Lehrer muß selbst die nötige Geschicklichkeit haben, und was er vormacht, muß mustergültig sein. Was vorgemacht wird, muß jedoch auch beschrieben werden, damit der Schüler wisse, worauf es bei dem Nachmachen ankomme. Der Schüler werde auch angehalten, selbst mit Worten zu beschreiben, was er nachbildet. Die Übungen werden so lange fortgesetzt, bis eine möglichst gute Leistung erzielt ist.

Das Vorsprechen ist eine besondere Art des Vormachens. Es findet auf der Unterstufe Anwendung, wenn etwas (kleine Verse, Sprüche u. dgl.) auswendig gelernt werden soll, oder wenn die Kinder zum Reden und zum deutlichen Sprechen gebracht werden sollen. Auf allen Stufen wird vor- und nachgesprochen, wenn es sich um Aussprache und Einprägung von Wörtern (z. B. geschichtlichen und geographischen Namen) oder um Einübung von bestimmten Sätzen handelt. Treten z. B. in der Geographie neue Namen auf, so werden sie sofort einzeln, bankweise und im Chore nachgesprochen. Es wird laut, deutlich und mit sinngemäßer Betonung vor- und nachgesprochen. Undeutlichkeit der Aussprache, sowie das Verschlucken von Lauten und Silben duldet der Lehrer weder bei sich noch bei den Schülern. Das Beginnen des Nachsprechens wird vom Lehrer mit der Hand angedeutet; man spart dadurch an Zeit und verleiht dem Unterrichte Straffheit.

Das Chorsprechen läßt die ganze Klasse als eine Person erscheinen. Es findet statt, wenn der Unterricht zu einem Ergebnisse gelangt ist, das in einem den Kindern schon bekannten Satze (in einem Spruche, einem Liedverse, einer Sentenz) zusammengefaßt wird, oder wenn der Unterricht zu einem Ergebnisse gekommen ist, das alle in einer bestimmten Form haben sollen (Naturgesetze, sprachliche Regeln u. dgl.). Außerdem wird das Chorsprechen angewandt: auf der Unterstufe bei dem Auswendiglernen durch Vor- und Nachsprechen, auf allen Stufen bei der Einübung neuer Namen und Bezeichnungen aus der Geschichte, der Geographie, der Naturgeschichte u. s. w., auch bei den Leseübungen, wo es

mit Vorsicht zu gebrauchen ist, und bei dem Hersagen von auswendig gelernten Stoffen im Wechsel mit dem Einzelsprechen.

Das Chorsprechen kann auch dazu dienen, die Schüchternheit der Kleinen zu überwinden, Abwechselung und Lebendigkeit in den Unterricht zu bringen, einen Satz als besonders wichtig zu kennzeichnen und die erbauliche Wirkung eines Spruches oder Verses u. dgl. zu erhöhen. Das Chorsprechen kann jedoch auch Nachteile mit sich führen. Der Einzelne kann sich leicht hinter der Menge verstecken, wenn er nicht Lust hat mitzuthun oder nicht gelernt hat, die Gleichförmigkeit kann zu gedankenlosem, rein mechanischem Sprechen verleiten, und endlich erzeugt das Chorsprechen, wenn es viel angewandt wird, leicht den widerwärtigen Schulton.

Das Auswendiglernen (Memorieren) soll dem Gedächtnisse der Schüler gewisse Stoffe wörtlich einprägen. Es war die Generalmethode der alten Schule, die alles auswendig lernen ließ, Verstandenes und Unverstandenes, die sich auch nicht darum kümmerte, ob der Stoff der Bildungsstufe angemessen war oder nicht, und als Treibmittel hauptsächlich den Stock anwandte. Der Rückschlag konnte nicht ausbleiben; man wollte vom Auswendiglernen nichts mehr wissen. Basedow rühmt es als einen Vorzug seiner Schule, daß sie sehr wenig memorieren lasse, und in Pestalozzis Anstalten wurde, obgleich er selbst manches bis zur Unvergeßlichkeit eingeprägt wissen wollte, fast nichts memoriert. Allein schon Quintilian sagt, daß das Auswendiglernen das wirksamste Mittel für die Pflege des Gedächtnisses sei, und daß deshalb schon Kinder viel auswendig lernen müßten. Kein Wissensfach kann des Auswendiglernens entbehren, in jedem Fache giebt es Stoffe, die wörtlich gemerkt werden müssen. Durch das Auswendiglernen erwirbt der Schüler einen Schatz von Stoffen für Herz und Geist, wertvoll für sein künftiges Leben. Die Scheu gegen das Auswendiglernen ist immer ein sicheres Zeichen von Weichlichkeit und Trägheit, hingegen ist das Memorieren ein heilsames Zuchtmittel für den Geist: da heißt es aufs Wort merken, seine Gedanken zusammennehmen, der Trägheit, der Zerstreutheit und der Spiellust widerstehen und bei der Arbeit beharren, bis sie zu Ende geführt ist.

Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt.

(Rückert.)

Für das Auswendiglernen gelten folgende Regeln:

Nur Verstandenes werde auswendig gelernt! Alles, was auswendig gelernt werden soll, muß vorher verständlich gemacht worden sein. Was wir verstehen, behalten wir leichter seinem Wortlaute nach; unverstandene Stoffe mechanisch auswendig lernen ist unnütze Quälerei, die die Lust am Lernen benimmt und zur Gedankenlosigkeit gewöhnt. Unverstandene, nur äußerlich angelernte Stoffe sind völlig wertlos und unbenutzbar, sie fallen denn auch recht bald der Vergessenheit anheim. „Man möge alles,“ sagt Comenius, „was die Schüler auswendig lernen

sollen, ihnen so klar machen und auseinander setzen, daß sie es wie die eigenen Finger vor sich haben."

Nur was der Bildungsstufe des Schülers entspricht, werde auswendig gelernt! Diese Regel folgt aus der vorigen; denn nur was seiner Bildungsstufe entspricht, kann dem Schüler verständlich gemacht werden. Liegen die Stoffe über seinen Horizont hinaus, so kann er sie freilich auch auswendig lernen, aber er hat dann nur Worte, nichts als Worte! Man hüte sich in dieser Hinsicht besonders vor dem Mißbrauche religiöser Stoffe!

Nur Wertvolles werde auswendig gelernt! Stoffe lernen zu lassen, die für das spätere Leben keinen Wert mehr haben oder in reiferen Jahren gar albern und abgeschmackt erscheinen, heißt zwecklos die Zeit totschlagen und ist Sünde am Geiste der Kinder. Es handelt sich um Stoffe, die für das Leben dauern sollen.

Der Lehrer zeige den Kindern, wie man auswendig lernt. Anstatt bei geschlossenem oder verdecktem Buche sich Satz für Satz durch lautes oder stilles Hersagen einzuprägen, verfahren viele Kinder in der Weise, daß sie das ganze Stück immer wieder durchlesen. Die geeignetste Zeit ist der Morgen, wenn Kopf und Sinne frisch sind. Die meisten lernen leichter durch lautes Sprechen, die wenigsten vermögen an geräuschvollen Orten zu lernen. Viele lernen besser, indem sie auf- und abgehen. Oft ist es gut, den Stoff vorher abzuschreiben, besonders wenn Namenreihen u. dgl. zu lernen sind.

Alle Stoffe werden vor dem Lernen eingelesen. Dadurch wird verhütet, daß etwas falsch eingelernt werde, man kann auf richtige Aussprache und Betonung aufmerksam machen, und vieles wird schon durch das Lesen behalten. Es ist grausam, den Kindern Namenreihen (z. B. die der biblischen Bücher) aufzugeben, wenn sie die Namen nicht einmal richtig und fließend lesen können.

Jeder Tag habe seine eigene kleine Aufgabe. Größere Ganze (z. B. Gesangbuchslieder, die Hauptstücke des Katechismus, Gedichte) werden in kleinere Abschnitte zerlegt. Giebt man das Ganze oder zu große Abschnitte, so lernen die Schüler unsicher, und es bedarf nun zur Erlangung völliger Sicherheit viel mehr Zeit.

Was auswendig gelernt worden ist, wird hergesagt. Dadurch zeigt der Lehrer, daß er den Stoff wert schätzt, er überzeugt sich von dem Fleiße der Schüler und kann Fehlerhaftes verbessern. Es wird bald einzeln, bald bankweise, bald im Chore hergesagt, bald in der Reihe, bald außer der Reihe; kein Schüler darf übergangen werden. Es wird durchaus genau hergesagt. Stockungen dürfen nicht eintreten; doch nehme man auf Schüler, die bekanntermaßen schwer lernen, einige Rücksicht, nehme sie indes immer wieder besonders vor, bis sie Sicherheit erreicht haben. Alles Vorsagen ist ausgeschlossen. Wer nicht gelernt hat, bringt seine Entschuldigungsgründe vor, je nach ihrer Art richtet sich die Behandlung des Schülers: Nachlernen zum folgenden Tage, Nachbleiben, Nachhilfe, Verweis u. s. w. Am besten wird die Unterrichtsstunde mit

dem Hersagen des aufgegebenen Stoffes begonnen; wird es bis gegen das Ende der Stunde verschoben, so kommt es leicht zu kurz. Das Abhören durch Schüler ist meist mißlich; sie sind leicht zu hintergehen, vermögen selten auf guten Vortrag zu halten und sind häufig parteiisch. Der Lehrer sollte immer ohne Buch überhören.

Öftere Wiederholung sichert das Gelernte. Was die Schüler auswendig lernen, sollen sie als unverlierbaren Schatz mit hinausnehmen ins Leben. Wer es verloren gehen läßt, der betrügt den Schüler um die Frucht seines Fleißes. „Was für so wichtig gehalten wird, daß man dem Schüler zumutet, es auswendig zu lernen, darf ihm nicht wieder verloren gehen. Dafür zu sorgen ist der Schule Pflicht. Es nicht zu thun, ist Gewissenlosigkeit.“ (Diesterweg).

§ 33. Die Lehrmittel.

Die Bänke und Tische (Subsellien) für die Kinder, das Katheder (Pult, Lehrertisch), den Schrank zur Aufbewahrung der Lehrmittel, die Kleiderhaken, die Behälter für Schwamm und Kreide und dergl. pflegt man Schulgeräte zu nennen. Den Ausdruck Lehrmittel gebraucht man im weiteren und engeren Sinne. Zu den Lehrmitteln im weiteren Sinne gehören:

Die Schultafel (Wandtafel) mit Kreide und Schwamm. Sie ist das allgemeinste, das immer bereitstehende, das unentbehrlichste Veranschaulichungsmittel. Kein Lehrfach kann sie entbehren, ja man kann die Tüchtigkeit des Unterrichts nach dem Gebrauche der Wandtafel bemessen. Die Wandtafel muß wenigstens 1 m hoch und $1^1/_2$ m breit, völlig eben und von tief schwarzer, matter, (nicht glänzender) Farbe sein. Linien, die stehen bleiben sollen, werden mit roter Farbe gezogen, sie heben sich am besten ab. Die Tafel wird an der Wand so angebracht, daß sie sich in Angeln dreht, oder sie wird auf eine Staffelei gestellt, oder sie hängt in einem freistehenden Rahmen und ist in diesem um eine horizontale Axe drehbar. Für jede Klasse sollten zwei Tafeln vorhanden sein. Notwendiges Zubehör sind Kreide und Schwamm und ein weicher Lappen, sowie Zirkel, Lineal und Winkel.

Die Schiefertafel der Kinder muß von fettlosem Schiefer und matter schwarzer Farbe sein. Liniennetze werden von roter Farbe aufgetragen, nicht aber mit Nagel oder Messer eingeritzt. Man halte darauf, daß sie genügend groß sei. Zur Reinigung (zum Abwischen) benutzen die Kinder ein Schwämmchen oder ein Stück Tuch, niemals aber den Rockärmel oder das Taschentuch. Von Zeit zu Zeit lasse der Lehrer eine Generalreinigung vornehmen. Die Griffel müssen von gleichmäßigem Korn und weich sein.

Das Schreibpapier muß glatt und weiß und nicht brüchig sein, auch darf es die Tinte nicht fließen lassen. Das Zeichenpapier muß fest, nicht brüchig und je nach Erfordern von feinerem oder gröberem Korn sein und so gut geleimt, daß es sich durch das Gummi nicht auf-

reibt. Die Tinte muß leicht und sogleich tief schwarz aus der Feder fließen. Die Stahlfeder sei weich und elastisch, der Federhalter nicht dünn, die Bleifeder gleichmäßig hart und nicht brüchig.[1])

Das Buch ist das vorzüglichste aller Lehrmittel. Comenius bezeichnet die Schule als eine Werkstatt, wo die Bildung aus den Büchern in die Menschen umgegossen wird. Das geschriebene Wort beharrt; das Buch bewahrt deshalb das Wissen sicherer auf als die Schule, auf die vielfache Einflüsse verändernd einwirken. Das Buch hat einen viel größeren Wirkungskreis als der mündliche Unterricht; es wird viel mehr aus Büchern gelernt als durch Lehrer. Recht aus Büchern zu lernen beginnt man indes erst, wenn man die Schule hinter sich hat; das Buchlernen reicht auch darin weiter als das Schullernen, daß es nicht an die Zeit gebunden ist.

Das Schulbuch soll festes, nicht graues Papier haben, damit es nicht dem leichten Zerreißen ausgesetzt sei und einen unästhetischen Eindruck mache. Der Druck muß deutlich, nicht blaß, nicht eng, nicht die Augen verderbend sein; je jünger der Schüler, desto größer die Schriftformen. Die Gliederung in Kapitel, Abschnitte, Paragraphen u. s. w. muß deutlich hervortreten, die wichtigsten Gedanken müssen durch passenden Druck (gesperrte Schrift, Absätze u. s. w.) hervorgehoben werden. Eine solche Einrichtung erleichtert die Orientierung und zugleich die Thätigkeit des Lehrers. Wird das Buch mit Holzschnitten ausgestattet, so müssen diese hinreichend groß sein, damit sie das, was sie darstellen, deutlich erkennen lassen, auch müssen sie den Anforderungen des guten Geschmackes entsprechen. Schlechte und überflüssige Bilder verteuern das Buch unnützer Weise.

Für den Inhalt des Buches gilt als Generalregel: Der Inhalt muß faßlich sein und anschaulich dargestellt werden. Darin liegt zunächst: Der Stoff darf nicht über den Horizont des Schülers hinausgehen. An diesem Fehler leiden viele unserer Schulbücher noch immer. Selbst Bücher, die für einfache Schulverhältnisse berechnet sind, bringen z. B. die Lehre von der unsichtbaren Kirche, von der elektrischen Verteilung, von Atomen und Molekülen. Die Darstellung darf sich nicht in allgemeinen Redensarten bewegen, sie muß das Konkrete bringen, sie muß es ausmalen. Wenn es z. B. heißt: Der Fürst sorgte für Kunst und Wissenschaft und verbesserte die Lage der Bauern; Friedrich der Große gab der deutschen Dichtung neuen Anstoß und Inhalt, so sind das für den Schüler leere Redensarten. Der Schüler liest: Papst Urban II. hielt eine Kirchenversammlung zu Clermont ab;

[1]) Die preußischen Allgemeinen Bestimmungen (1872) bezeichnen als notwendige Lernmittel: a) Bücher: die Lesefibel oder das Lesebuch, das Rechenheft, das Liederheft, die für den Religionsunterricht besonders eingeführten Bücher; b) eine Schiefertafel nebst Griffel, Schwamm, Lineal und Zirkel; c) Hefte mindestens: ein Diarium, ein Schönschreibeheft, ein Heft zu orthographischen und Aufsatzübungen, ein Zeichenheft und in mehrklassigen Schulen Leitfäden für den Unterricht in den Realien und ein Handatlas.

aber wie es auf einer solchen Versammlung aussah (Einzüge von Fürsten, Prälaten, Rittern; Bischöfe, Doktoren, Kaufleute, fahrendes Volk; Turniere, Prozessionen u. s. w.), das erfährt er nicht, das soll er hinzudenken. Sachen! Sachen! fordert Rousseau. Das Schulbuch erfordert eine gewisse Breite der Darstellung, eben weil es anschaulich verfahren soll. Sie fehlt bei einer großen Zahl der Leitfäden, und darum fehlt diesen auch die Anschaulichkeit. Da werden Pflanzen, Tiere und Mineralien mit zwei bis drei abgerissenen Wörtern beschrieben, da wird erzählt, daß die alten Deutschen von den Römern Waffen u. dergl., die Römer von unsern Vorfahren Seife, Rüben, Federn u. s. w. bezogen, und nun steht dahinter ein einziges Wort: Tauschhandel! Was soll der Schüler damit? Was dargestellt wird, muß anschaulich beschrieben werden, alle Beschreibung durch bloße Stichwörter ist wertlos. Oder hat der Schüler den Lehrer immer hinter sich stehen? Soll das Buch nur für die Schulzeit Wert haben? Freilich muß die Stoffmenge, wenn alles ausführlich dargestellt werden soll, beschränkt werden; aber es geschieht zum Segen der Schule. Ein Kinderkopf ist kein Studentenkopf, und die Stichwörter-Beschreibung hat das Kind zudem nach 8 Tagen wieder vergessen. Das Lehrbuch soll nur wertvolle Stoffe bringen, Stoffe, die für den Schüler wirklich Wert haben. Viele Schulbücher sehen so aus, als ob es nur darauf ankäme, dem Schüler eine große Menge von Namen für Länder, Städte, Tiere, Pflanzen, geschichtliche Personen, Maschinen u. dergl. beizubringen. Das ist Wortmacherei, das leere Maulbrauchen, wovor Pestalozzi so oft warnt. Weg aber auch mit allem Notizenkram! Da wird z. B. das alte Ägypten nach seiner natürlichen Beschaffenheit, seinem Kastenwesen, seinen Baudenkmälern ausführlich beschrieben, und nun folgt als Geschichte des Landes: Menes baute die Stadt Memphis, Cheops die größte Pyramide, Möres das Labyrinth, Rhampsinit ein großes Schatzhaus u. s. w. Und das nennt man Geschichte oder gar Anschaulichkeit! Es gilt ein für allemal: Was nicht ausführlich dargestellt werden kann, muß wegbleiben; der Schüler hat an ihm nichts und verliert an ihm nichts. Das Schulbuch soll aber auch da, wo es ausführlich verfährt, keine Stoffe bringen, die für den Schüler wertlos sind. Das ist z. B. der Fall, wenn in der Mineralogie die Krystallsysteme dargestellt werden. Es wird dem Kinde sehr schwer, sich in sie hineinzufinden, wenn es sich überhaupt hineinfindet, es hat daran nichts, kann nichts damit beginnen und hat sie nach wenigen Tagen wieder vergessen. Was das Lehrbuch bringt, muß Wahrheit sein. Was Sage, Hypothese und Vermutung ist, muß auch als solche gekennzeichnet sein. Auch alles Ungenaue muß vermieden werden. Ungenau z. B. ist es, wenn die Leitfäden der Geometrie behaupten, daß die Senkrechte die Richtung der Lotlinie habe, da die Geometrie jede Gerade als senkrecht bezeichnet, die mit einer andern einen rechten Winkel bildet. Die Sprache muß korrekt im Satzbau und Stil sein, dem Verständnisse des Schülers angemessen, aber doch edel und bildend. Aller rhetorische Aufputz, alles hohle Phrasentum, alles leere Wortgeklingel muß vermieden werden.

Innerhalb derselben Schulklasse müssen die Bücher, wie sich von selbst versteht, die gleichen sein; schon verschiedene Auflagen sind oft vom Übel. Die Frage aber, ob in den Schulen eines bestimmten Bezirkes dieselben Lehrbücher gebraucht werden sollen, betrifft nicht die Didaktik sondern den Geldbeutel, die Verwaltung und oft auch die Politik. Die Bildung läßt sich nicht uniformieren. Das Recht der Einführung von Lehrbüchern steht für öffentliche Schulen in der Regel der Schulverwaltung zu; doch werden die Bücher meist nicht durch Verfügung eingeführt, die Behörden entscheiden über die Vorschläge der Lehrer oder des Leiters der Anstalt. Der Lehrer kann aus mancherlei Gründen veranlaßt werden, die Beschaffung der Schulbücher selbst zu besorgen, z. B. weil der Verleger bei einer Bestellung Freiexemplare für arme Schüler gewährt; niemals aber übernehme er die Besorgung um des eigenen kleinen Vorteils willen, er verliert gar zu leicht in den Augen des Publikums, wenn er als Zwischenhändler auftritt.

Der Lehrer halte streng darauf, daß jedes Kind die erforderlichen Lehrmittel besitze, sie zur Hand habe, wenn sie gebraucht werden sollen, und ordentlich behandele. Die gedruckten Bücher tragen den Namen des Eigentümers, sonst ist alles Bemalen innen und außen untersagt. Die Hefte haben einförmige Umschläge und tragen auf dem Titel Schild und Namen an derselben Stelle und in derselben Weise.

Als Lehrmittel im engeren Sinne bezeichnet man die Sammlungen von Naturkörpern und die Erzeugnisse der Kunst, die der Veranschaulichung des Lehrstoffes dienen: Apparate, Modelle, Karten, Bilder u. dergl.

Was in die Sammlungen hineingehöre, welche Apparate erforderlich, und wie sie beschaffen sein müssen, entscheidet die spezielle Methodik. Zu den Apparaten rechnet man die Lesemaschine, die Rechenmaschine und die Gerätschaften für den physikalischen, chemischen und technologischen Unterricht. Jedenfalls gilt in Bezug auf sie Goethes Wort: „Der Mann, der recht zu wirken denkt, muß auf das rechte Werkzeug halten.“

Landkarten und schematische Darstellungen (z. B. des Blutkreislaufes, der Planetenbewegung) sind nicht eigentlich Anschauungsmittel, sondern nur Gedächtnishilfen, allerdings unentbehrliche. Das Tellurium zeigt nur, wie der Wechsel von Tag und Nacht und der Jahreszeiten aus den Bewegungen der Erde folgt, aber es giebt uns keine Vorstellung von der Bewegung der Erde selbst.

Das Bild vermag nie eine Anschauung des wirklichen Gegenstandes zu ersetzen. Wer den Kölner Dom gesehen hat, besitzt doch eine ganz andere Vorstellung von ihm als der, welcher ihn nur vom Bilde kennt. Darum soll nie das Bild gebraucht werden, wo der Gegenstand selbst anschaubar ist. Das Bild muß vor allem wahr sein, es muß die Sache so darstellen, wie sie ist. Außerdem muß es den Gesetzen der Schönheit möglichst entsprechen. Es darf ferner nicht so viele Gegenstände darstellen, daß das Kind durch sie zerstreut werde, am allerwenigsten dürfen sich Gegenstände der verschiedensten Art auf demselben Bilde befinden. Alles

Fratzenhafte halte man fern, oder gebrauche es wenigstens mit Vorsicht. Das Bild muß wenigstens so groß sein, daß die näher sitzenden Kinder jeden abgebildeten Gegenstand deutlich erkennen können. „Man sieht nur das, was man weiß," sagt Goethe, das gilt auch vom Betrachten der Bilder: Wir verstehen ein Bild nur, wenn wir das, was es darstellt, den Elementen nach kennen. Was z. B. ein Bild bedeute, das ein historisches Ereignis darstellt, erkennen wir nur, wenn uns dieses Ereignis bekannt ist. Für die Gewinnung neuer Vorstellungen ist deshalb das Bild von untergeordneter Bedeutung, doch bleibt nichts anderes übrig, als das Bild zu benutzen, wenn der Gegenstand nach Zeit und Ort dem Auge fern liegt. Wirksamer als das Bild ist das Modell, weil es die Gegenstände körperlich darstellt, während das Bild nur eine Fläche ist, die klare Anschauung eines Gegenstandes aber wesentlich von der Auffassung der Gestalt abhängt.

An Lehrmitteln muß die Schule diejenigen besitzen, die notwendig sind; besitzt sie auch die zweckmäßigen, so ist es um so besser. Notwendig ist alles, ohne das dem Unterrichte die Anschaulichkeit und die Verständlichkeit fehlt. Für die Lehrstoffe, die in den Lehrplan aufgenommen sind, müssen auch die nötigen Lehrmittel vorhanden sein.[1])

§ 34. Die Elementarmethode.

Die wissenschaftliche sowohl als auch die elementare Methode bedienen sich der beiden Wege menschlicher Erkenntnis, der Induktion und Deduktion. Die Elementarmethode bevorzugt jedoch die Induktion und verwendet diese überall, wo ihre Anwendung möglich ist. Sie vermeidet es daher, wo sie es kann, mit allgemeinen Sätzen, Gesetzen und Regeln zu beginnen, sie sucht vielmehr die Begriffe, Gesetze und Regeln aus dem Besonderen, dem Beispiele, dem einzelnen Falle herzuleiten. Erst das Beispiel, dann die Regel! Vom Konkreten zum Abstrakten! Von der Anschauung zum Begriffe!

Gleichwohl giebt es auch im Elementarunterrichte Gebiete, wo der deduktive Weg eingeschlagen wird. Alles wirkliche Rechnen ist Deduktion; es macht immer eine Reihe von Schlußfolgerungen nötig. Soll ein geometrischer Satz nicht durch Messen und Aufeinanderlegen der Figuren u. dergl. hergeleitet werden, so muß man sich — es bleibt nichts anderes übrig — deduktiver Schlüsse bedienen. Wenn der Lehrer erklärt, daß der Feiertag a) ein Ruhetag ist, b) ein Tag, an dem wir uns mit Gott

[1]) Nach den preußischen Allgemeinen Bestimmungen sind unentbehrliche Lehrmittel: 1) je ein Exemplar der in der Schule gebrauchten Lehr- und Lernbücher, 2) ein Globus, 3) eine Wandkarte der Heimatprovinz, 4) eine Wandkarte von Deutschland, 5) eine Wandkarte von Palästina, 6) einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht, 7) Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauche beim ersten Leseunterrichte, 8) eine Geige, 9) Lineal und Zirkel, 10) eine Rechenmaschine und in evangelischen Schulen außerdem eine Bibel und ein Exemplar des in der Gemeinde eingeführten Gesangbuches.



und göttlichen Dingen beschäftigen sollen, und nun im Einzelnen ausführt, worin denn diese Ruhe bestehe, und in welcher Weise wir uns mit Gott zu beschäftigen haben, so steigt er vom Allgemeinen zum Besonderen herab.

Nicht selten bedient sich die Wissenschaft des beweisenden Verfahrens: sie giebt den Lehrsatz und fügt den Beweis hinzu. Die Elementarmethode vermeidet, wo es ihr möglich ist, dem Schüler fertige Erkenntnisse zu geben, sie sucht den allgemeinen Satz aus dem konkreten Stoffe (dem Beispiele der Naturerscheinung) oder aus seinen Prämissen (den Sätzen, aus denen er folgt) herzuleiten, so daß der Satz erst am Schlusse des Unterrichtsverfahrens erscheint. Dadurch erreicht sie, daß der Schüler mit dem Satze zugleich Verständnis desselben gewinnt.

Die Wissenschaft wendet sich an Fachleute und Studierende, die bereits eine größere Summe von Kenntnissen, eine gewisse geistige Schulung und Interesse für ihren Gegenstand besitzen. Die wissenschaftliche Darstellung trägt die Sache vor, wie sie an sich ist, und zwar für den, der sie begreifen kann, sie berücksichtigt — wenigstens in der Hauptsache — nur das Objekt, das Wissen. Die Elementarmethode stellt sich auf den Standpunkt des lernenden Schülers, sie berücksichtigt vor allem das Subjekt. Ihr Schüler hat wenig oder gar keine Vorkenntnisse, überall muß sie erst die Grundlagen schaffen. Zwar besitzt auch der Elementarschüler die Fähigkeiten des Denkens, aber diese sind noch ungeübt, der Unterricht muß sie erst schulen, wie er denn auch erst das Interesse für seine Gegenstände wachrufen muß.

Die Wissenschaft ordnet ihren Stoff nach einem bestimmten Systeme, um die Übersicht des Ganzen und die Einsicht in den Zusammenhang der einzelnen Teile möglich zu machen. Wo die Einsicht in den inneren Zusammenhang der Erscheinungen erstrebt wird, da müssen die Kenntnisse systematisch geordnet werden, und darum kann die Wissenschaft des Systems nicht entbehren. Den Grundriß dieses Systems läßt sie häufig dem Vortrage des wissenschaftlichen Stoffes voraufgehen. Auch die Elementarmethode muß die Kenntnisse, die sie dem Schüler mitteilen will, in ein System bringen, nach gewissen Grundsätzen ordnen. Sie darf nicht heute von Friedrich dem Großen, morgen von Romulus, übermorgen von Tilly reden, sie darf nicht heute vom Zeitworte, morgen vom Bindeworte, übermorgen wieder vom Zeitworte sprechen. „Jeder Unterricht muß systematisch sein. „Hütet euch, nichts zu lehren." (Arnold.) Aber das System der Elementarmethode ist vielfach ein anderes als das der Wissenschaft. Die Wissenschaft systematisiert die Mineralien nach ihren Bestandteilen; die Elementarmethode bleibt unter Umständen bei Metallen, Salzen, Brenzen und Steinen. Sie stellt indes das System nicht an den Anfang, sie bringt es erst, wenn der Schüler die Einzelheiten kennen gelernt hat, also am Schlusse. Wie soll der Schüler eine Einteilung der Wörter in Hauptwörter, Zeitwörter, Eigenschaftswörter u. s. w. verstehen, ehe er einzelne Hauptwörter, Zeitwörter u. s. w. kennen gelernt hat? Hat aber der Schüler ein Gebiet durchwandert, so muß systematisiert

werden, so müssen die gewonnenen Vorstellungen, Begriffe und Sätze in Reihen gebracht werden. Dadurch wird das Wissen geordnet, fester eingeprägt und leichter reproduzierbar gemacht.

Die wissenschaftliche Darstellung redet mehr in allgemeinen Sätzen, da sie voraussetzen kann, daß ihre Schüler die nötigen Anschauungen und Kenntnisse besitzen, diese Sätze zu verstehen. Sie lehrt ohne weiteres: „Bei dem Schmelzen sowohl als auch bei dem Sieden tritt die merkwürdige Erscheinung auf, daß unter fast gleichen Umständen jede Substanz bei einer bestimmten für sie charakteristischen Temperatur ihren Aggregatzustand ändert, und daß während dieses Vorganges die Temperatur unverändert bleibt." Die Elementarmethode muß dem Schüler die Anschauungen erst zuführen, die zum Verständnisse solcher Sätze nötig sind. Sie läßt den Schüler schmelzende Körper betrachten, sie läßt ihn beobachten, daß für das Schmelzen jedes Körpers eine bestimmte Temperatur erforderlich ist, sie läßt ihn mit Hilfe des Thermometers wahrnehmen, daß die Temperatur während des Schmelzens nicht steigt. So giebt die Elementarmethode die Anschauung und mit ihr die sprachliche Bezeichnung. „Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Dinge!" hat schon Ratichius verlangt. Von der Sache zum Zeichen!

Die Wissenschaft sucht möglichst viele Merkmale von einem Gegenstande oder Begriffe zu geben, sie sucht ihn zu erschöpfen. Die Elementarmethode giebt nur die notwendigen Merkmale, diejenigen, die in die Augen fallen. Jeder Vergleich einer wissenschaftlichen Darstellung eines Tieres, einer Pflanze, eines Landes, eines geschichtlichen Ereignisses mit einer elementaren zeigt den Unterschied.

Die Wissenschaft sucht nicht nur die Thatsachen zu erforschen, sie will überall ergründen, warum etwas so ist oder geschieht. Sie begnügt sich nicht damit, zu wissen, daß in kommunizierenden Gefäßen dieselbe Flüssigkeit gleich hoch steht, daß die Geschwindigkeit fallender Körper gleichmäßig zunimmt, daß der Lichtstrahl beim Übergange in Mittel von verschiedener Dichte gebrochen wird, sie will auch wissen, warum das alles so geschehe. Ebenso sucht sie auf anderen Gebieten, der Geschichte, der Geographie u. s. w. zunächst die Thatsachen festzustellen und dann ihre Ursachen aufzufinden. Vielfach muß sie sich dabei mit Hypothesen begnügen (Gravitation, Lichtäther, Atome und dergl.) Die Elementarmethode muß es meist bei der Mitteilung der Thatsachen bewenden lassen; sie zeigt, daß gewisse Körper durch Reiben elektrisch werden, daß Wärme die Körper ausdehnt, unter welchen Umständen Lichtstrahlen zurückgeworfen und gebrochen werden; aber sie trägt nicht die Theorie von der elektrischen Verteilung vor, sie erklärt die Wärmeerscheinungen nicht aus der Bewegung der Atome, sie leitet die Gesetze der Zurückwerfung und der Brechung des Lichtes nicht aus der Natur des Lichtäthers ab. Was würde auch der Schüler mit der dürftigen Kenntnis solcher Theorien gewonnen haben? Worte, nichts als Worte!

Die Wissenschaft strebt auf jedem Gebiete nach Vollständigkeit, sie giebt eine größere Menge von Begriffen (z. B. in der Geographie mehr

Flüsse, Gebirge, Berge, Städte u. s. w.) und Gesetzen. Die Elementarmethode lehrt nur die Elemente, das Notwendige, das leicht Verständliche, das für das praktische Leben Brauchbare. Die meisten unserer Schullehrbücher und, leider! auch Lehrpläne enthalten zu viel Stoff. Als ob ein Kinderkopf so viel fassen könnte als der eines Professors, als ob die Schule alles thun müßte, und für das spätere Leben nichts mehr zu thun übrig bleiben dürfte, als ob alles, was der Lehrer weiß oder ihm interessant ist, auch der Schüler wissen und für ihn Interesse haben müßte. „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister!" (Schiller). Ein Stoffübermaß wird nicht möglich sein, wenn der Lehrer die Stoffe gewissenhaft nach den formalen Stufen durcharbeitet. Was dem Schüler dabei an Masse verloren geht, das wird er an Einsicht und lebendiger Erfassung des Dargebotenen gewinnen.

Jede Wissenschaft hat ihre eigene Sprache, ihre eigentümlichen Kunstausdrücke und Redeformen. Die Elementarmethode spricht in einfachen, schlichten Sätzen, gebraucht den Kindern geläufige Wörter und Redewendungen und scheut sich nicht, wenn die Umstände es erfordern, zu Provinzialismen und mundartlichen Ausdrücken zu greifen. Führt sie dem Schüler neue Stoffe zu, so bereichert sie auch seine Sprache, indem sie ihm neue Bezeichnungen giebt; aber die technischen Ausdrücke der Wissenschaft verwendet sie nur, wenn sie leicht verständlich und leicht zu behalten und schon Gemeingut geworden sind. Dagegen sucht sie die Verwendung von überflüssigen fremdartigen Ausdrücken zu vermeiden. Je jünger der Schüler ist, desto mehr haftet sein Denken am Konkreten, desto mehr muß die Unterrichtssprache Wörter mit sinnlichem Hintergrunde gebrauchen. In der kindlichen Sprache sind die Subjekte der Sätze fast immer Personen oder Dinge und haben die Prädikate fast immer konkrete Bedeutung. Man sehe sich einmal die Sprache der Bibel darauf an!

Der wissenschaftliche Unterricht bedient sich fast nur des zusammenhängenden Vortrages. Er hat zu seinen Schülern das Vertrauen, daß sie die nötigen Vorkenntnisse, die Denkfähigkeit und das Wollen haben, das Vorgetragene zu verstehen, es sich anzueignen, es auf seine Wahrheit zu prüfen, es weiter zu verarbeiten. Die Elementarmethode gebraucht, wo es möglich ist, neben dem Vortrage die fragende Form, um den Schüler zu veranlassen, bei der Auffindung der Wahrheit selbst mitzuwirken, um sein Interesse und seine Aufmerksamkeit rege zu erhalten.

Der wissenschaftliche Lehrer überläßt es dem Schüler, den Lehrstoff sich anzueignen. Der Elementarlehrer teilt den Stoff nicht nur mit, er sorgt auch dafür, daß der Schüler ihn zu seinem Eigentum mache; er lehrt nicht nur, er übt den Stoff auch ein. Die Schwierigkeiten häufen sich besonders bei den Anfängen, auf ihnen aber ruht das ganze Gebäude; ihnen muß deshalb besondere Sorgfalt gewidmet, zu ihnen muß stets zurückgekehrt werden. „Wer den Grund nicht recht legt, muß entweder immer an ihm flicken, oder er muß den Einsturz des ganzen Gebäudes fürchten," sagt Diesterweg, und Pestalozzi fordert: Verweile bei den Elementen!

Die Elementarmethode geht langsam weiter, sie lehrt immer nur wenig auf einmal, nimmt es mit diesem aber genau. Sie weiß, daß der Schüler nur das fest hat, was er hinreichend verstanden und sich eingeprägt hat, daß alle Treibhauskultur vom Übel ist. Sie schickt sich nicht zum zweiten Schritte an, bevor der erste nicht ganz gethan ist. Erst wenn der vorgeführte Stoff völlig begriffen und völlig angeeignet ist, schreitet sie weiter.

Sie beginnt auch nicht gleichzeitig eine Mehrzahl von neuen Stoffreihen, um den Schüler nicht zu überlasten und nicht zu verwirren. Non multa sed multum! Nicht vielerlei, sondern viel! Nicht vielerlei auf einmal, sondern wenig, dieses wenige aber gründlich!

Die Elementarmethode will dem Schüler Kenntnisse für Herz und Geist und Fertigkeiten übermitteln. Aber sie will den Schüler nicht mit allerlei Wissen nur vollstopfen, sie will, daß er an einem wertvollen Stoffe seine geistigen Kräfte und seelischen Fähigkeiten entwickele und ausbilde, sie trifft deshalb alle Maßnahmen, die geeignet sind, den Schüler dahin zu bringen, daß er den Stoff mit Kopf und Herz lebendig erfasse.

Die Elementarmethode berücksichtigt die Individualität, die Eigenart der Schüler, wie sie sich in den Geisteskräften und in dem Charakter zeigt. Sie weiß, daß nicht alle alles, nicht alle dasselbe leisten können. Sie fordert viel von dem, dem viel gegeben ist, sie neigt sich helfend nieder zu dem Schwachen. Sie behandelt das schwächliche Kind anders als das kräftige, das schüchterne anders als das dreiste. Je mehr aber der Unterricht Massenunterricht ist, desto weniger kann die Methode auf den Einzelnen Rücksicht nehmen, desto weniger werden die Leistungen der Schüler gleichmäßig sein.

Nirgends aber will der Elementarunterricht bloßes Spiel sein. Überall verlangt er vom Schüler ernste Arbeit, ausdauernden Fleiß. Was der Schüler nicht durch eigene Anstrengung erwirbt, das hat er nicht; der Nürnberger Trichter ist noch immer nicht erfunden. Auch hier gilt des Dichters Wort:

> Was du ererbt von deinen Vätern hast,
> Erwirb es, um es zu besitzen!

§ 35. Der Lehrgeist.

Der Lehrgeist ist die Gesinnung, in welcher der Lehrer den Unterricht erteilt. Der Lehrgeist zeigt sich in der Art und Weise, wie der Lehrer den Unterrichtsstoff darstellt, in seiner Haltung und Sprache, in Haltung und Sprache der Kinder, im Fortschritte des Unterrichts, in dem Tone, den der Lehrer gegen die Schüler anschlägt u. dergl. Alles das hängt völlig vom Lehrer ab, und man kann deshalb sagen: Der Lehrgeist zeigt sich darin, wie der Lehrer seine *eigene Persönlichkeit* beim Unterrichte einsetzt.

Die Lehrmanier ist das individuelle Lehrverfahren, wie es sich bei dem einzelnen Lehrer zeigt in der Weise, wie er den Unterrichtsstoff

darstellt, in seiner Sprechweise, in seinen Mienen und Gebärden, in seiner Haltung und Bewegung. Sie ist ein Ausfluß seines Charakters (seines Naturells sowie seines geistigen Lebens nach Verstand und Gemüt.) Die Lehrmanier eines anderen läßt sich daher immer nur in gewissen Stücken nachahmen. Man hüte sich ja, indem man etwa einen Meister im Unterrichte sich zum Vorbilde nimmt, nur nachzumachen „wie er sich räuspert und wie er spuckt."

Als Lehrton pflegt man die Sprechweise des Lehrers zu bezeichnen. Man sagt wohl, daß sich drei L an ihm zeigen müßten, er soll nämlich sein: Langsam — aber nicht schleppend; laut — aber nicht schreiend; lieblich — (angenehm) aber nicht süßlich, flötend![1]) „Die subjektive Spitze des ganzen Unterrichts ist der Lehrton, wie er von der Erhabenheit des feierlichsten Ernstes durch die Mitteltöne der schlichten Darstellung bis zur Heiterkeit des Scherzes, bis zum Reiz der Ironie, ja bis zum Humor fortgehen kann." (Rosenkranz).

Der echte Lehrgeist hat 4 Kennzeichen: Wahrheit, Straffheit, Leben, Liebe!

Die Wahrheit des Unterrichts zeigt sich

a) in der Wahrheit des Stoffes. Was der Unterricht darstellt, muß wahr, muß richtig sein, muß den Thatsachen entsprechen, muß frei sein von Irrtum, Vorurteil und Ungenauigkeit. Nimmt der Lehrer seinen Stoff aus Leitfäden, so prüfe er ihn an der Darstellung wissenschaftlicher Lehrbücher. Man findet in den Leitfäden eine Menge von Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten. So kann man z. B. immer noch finden, daß Heinrich I. jeden neunten Mann vom Lande in die Stadt ziehen ließ, daß Konrad III. Weinsberg belagerte, daß Newton durch einen fallenden Apfel auf seine Lehre von der Gravitation gekommen wäre u. s. w.

Was Sage und Dichtung ist, muß in irgend einer Weise als solche gekennzeichnet werden. Die Geschichtsleitfäden stellen noch heute häufig als geschichtliche Wahrheit hin, was nur Sage ist (Cyrus, Romulus und Remus, die schwebenden Gärten der Semiramis, Tell u. dergl.).

Was schlecht ist, wird als schlecht, was gut ist, als gut dargestellt. Besonders hüte man sich, geschichtliche Personen anders darzustellen, als sie gewesen sind, ihre Tugenden zu übertreiben, ihren Fehlern ein Mäntelchen umzuhängen. Man streiche das Einheimische nicht auf Kosten des Fremden heraus, und dichte den Feinden nicht Untugenden an, die sie nicht gehabt haben.

Hypothesen gehören nur in geringer Zahl in die Volksschule. Wird eine Hypothese vorgetragen, so darf sie nicht als ausgemachte Wahrheit hingestellt werden.

Es giebt viele Dinge, die Kinder nicht zu wissen brauchen, ja, die zu wissen ihnen schädlich ist. „Die Volksschule kann und soll nicht alles lehren, was wahr ist; aber alles, was sie wirklich lehrt, soll wahr sein". (Dittes.)

---

[1]) Vielfach versteht man aber auch unter Lehrton das, was wir hier Lehrgeist nennen.

Wahrheit des Unterrichts ist ein Hauptmittel für Lehrer und Schule, sich das Vertrauen der Schüler und des Volkes zu erwerben. — Die Wahrheit des Unterrichts zeigt sich

b) in der Wahrheit der Darstellung. Neben der objektiven Wahrheit muß sich der Unterricht der subjektiven befleißigen. Es dürfen nicht Stoffe gelehrt werden, die über den Gesichtskreis der Kinder hinausliegen. Es ist widerlich, weil hohl und unwahr, wenn 13jährige Kinder über Werke der Baukunst und ihren Wert, über Dichter und ihre Geisteserzeugnisse, über die Bedeutung geschichtlicher Personen für die menschliche Kultur u. dergl. in angelernten Phrasen reden. Man lasse auch in den Aufsätzen nicht Gefühle darstellen, die die Kinder nicht gehabt haben, z. B. Gefühle, die ein Spaziergang nach dem Walde, die Besichtigung einer Kirche in ihnen erweckt haben soll. Weg mit allem Phrasentum und aller Wortmacherei!

Vor allem sei der Lehrer selbst wahr! Er darf nicht Gefühle heucheln, die ihm nicht eigen sind. Thut er es, so wird das scharfe Auge der Kinder sehr bald den Heuchler in ihm entdecken. Heiliges und Großes darf niemals in einem leichtfertigen und frivolen, ja nicht einmal in einem gleichgiltigen Tone vorgetragen und behandelt werden. Der Lehrer arbeite niemals auf den bloßen Schein, um etwa bei Revisionen und Prüfungen zu glänzen. Auch hier finden die Kinder das Unwahre recht bald heraus.

Die Wahrheit des Unterrichts erfordert, daß der Lehrer den Stoff völlig beherrsche, ihn inne habe und verstehe, ihn richtig gliedere und ihn sprachlich angemessen darstellen könne, also gewissenhafte Vorbereitung. Es kann vorkommen, daß er einmal eine Notiz nicht weiß, sich einmal irrt, dann gestehe er es aufrichtig ein, es wird ihm bei den Kindern nicht schaden, wenn er sonst seine Schuldigkeit thut. Aber das müssen Ausnahmen sein! Die gewissenhafte Vorbereitung macht es nötig, daß der Lehrer unablässig an seiner Fortbildung arbeite, daß er auf der Höhe der Zeit stehe.

Die Straffheit des Unterrichts zeigt sich

a) in der Haltung des Lehrers. Der Lehrer verwende Sorgfalt auf seine Kleidung und Körperhaltung, die beide den Regeln des Anstandes entsprechen müssen. Soll er doch auch darin den Kindern ein Muster sein. Er beobachte gegen die Kinder die üblichen Höflichkeitsformen; wie kann er sonst verlangen, was er selbst nicht thut? Er befleißige sich der größten Pünktlichkeit und Ordnung bei allem, was seines Amtes ist. Die Ordnung zeigt sich auch darin, daß die Lehrmittel vor Beginn des Unterrichts zurecht gelegt werden, daß also kein Umherlaufen und Umherschicken nötig ist, wenn sie gebraucht werden sollen. Die Ordnung erfordert auch die rechtzeitige Ausführung der Korrekturen.

Seinen Standpunkt nehme der Lehrer mitten vor der Klasse, so daß aller Augen ihn sehen können. Er braucht nicht wie angegossen auf derselben Stelle stehen zu bleiben, er mag immerhin ungezwungen ein paar Schritte nach links oder rechts thun, aber er laufe nicht unruhig in der Stube umher. Unruhe erzeugt Unruhe.

Der Lehrer spreche so laut, daß alle Schüler ihn verstehen können. Spricht er zu leise, so ist seine Arbeit nutzlos. Spricht er zu laut, so strengt er seine Lunge unnütz an, auch ist es eine alte Erfahrung, daß in Schulen, wo der Lehrer sehr stark spricht, die Kinder um so leiser sprechen. Die Sprache des Lehrers sei lautrein, sie zeige das a und o, e und ö, eu und ei u. s. w., wie es sein muß. Sie sei scharf artikuliert, so daß jede Silbe wahrnehmbar ist. Völlig dialektfrei zu reden ist unmöglich. Man veredele seine Aussprache so viel als möglich, falle aber nicht ins Affektierte, es macht lächerlich. Einen derben Ausdruck darf man sich hier und da erlauben, wenn er die Sache treffend bezeichnet, aber man vermeide alles Unedle und Rohe. Richtige Betonung ist eine selbstverständliche Forderung. Der Lehrer stehe nicht wie ein Stock, suche aber seine Worte nicht eindringlicher zu machen durch starke Gesten und Gebärden, sie sind unschön.

Nie zeige sich der Lehrer zerstreut und zerfahren, Zerfahrenheit des Lehrers hat Zerfahrenheit der Schüler und des Unterrichts zur Folge. Nie lasse er sich irgendwie gehen, nie verschaffe er sich eine augenblickliche Bequemlichkeit.

Die Straffheit des Unterrichts zeigt sich

b) in der Haltung der Kinder. Kein Kind darf in der Schule mit schmutzigen und zerrissenen Kleidern oder unsauberen Körperteilen erscheinen. Jedes muß sich der größten Pünktlichkeit im Kommen und Gehen befleißigen, jedes sitzt während des Unterrichts auf seinem Platze straff und anständig, jedes liefert die häuslichen Arbeiten zur bestimmten Stunde, jedes hat die Lernmittel, die gebraucht werden sollen, zur Hand.

Der Lehrer halte auch auf straffes Sprechen der Kinder, sei es während des Unterrichtes, sei es, wenn sie mit etwaigen Anliegen kommen. Deutliche Aussprache, scharfe Artikulation, grammatische Richtigkeit, gute Betonung müssen durchaus gefordert werden.

c) Die Ordnung im Klassenzimmer erfordert, daß Hüte, Überkleider und Tücher der Kinder, Wandkarten, Bilder u. dergl. sich am richtigen Platze befinden, daß Tafel, Schwamm und Kreide in Ordnung seien, daß weder Papierstreifen, noch Brotreste, noch Bücher u. dergl. umherliegen. Die Ordnung oder Unordnung im Klassenzimmer ist ein sprechendes Zeichen für den in der Klasse herrschenden Geist.

d) In der Handhabung der Zucht Straffheit! Der Lehrer deutet durch ein Zeichen mit der Hand den Beginn des Unterrichts an, die Kinder nehmen eine straffe Haltung an und richten ihre Augen auf den Lehrer. Während des Unterrichts herrscht durchaus Stille, weder Mund, noch Hände, noch Füße der Schüler nehmen etwas vor, das nicht zur Sache gehört. Das Umherschicken von Kindern ist nicht statthaft, ist es nötig, so geschieht es unmittelbar nach Schluß einer Lehrstunde.

Der Lehrer halte mit Entschiedenheit darauf, daß alles, was er angeordnet hat, auch ausgeführt werde. Giebt er hier zu weit nach, so ist seine Autorität bald dahin. Keine unzeitige Nachsichtigkeit oder Weichherzigkeit, keine Lässigkeit! „Die Härt' ist ein Verdienst, wenn dir

das Herz ist weich" (Rückert). Der Lehrer hüte sich aber auch, Befehle zu erteilen, denen aus irgendwelchen Umständen nicht streng nachgekommen werden kann; dergleichen Anordnungen sind ein gutes Mittel, die Schulzucht zu lockern. Es ist nicht nötig, daß der Lehrer beständig ein finsteres Gesicht mache, aber es ist nötig, daß er sich selbst in Zucht nehme und in allem seinem Thun entschieden sei.

Der echte Lehrgeist offenbart sich ferner in der

Lebendigkeit des Unterrichts. Sie ist ein Ausfluß der ganzen Persönlichkeit des Lehrers, ist teils angeboren, teils durch Selbstzucht erworben. Erschöpfende Regeln lassen sich nicht geben, wir müssen uns deshalb mit Andeutungen begnügen.

Die Lebendigkeit zeigt sich in dem Fortschreiten, in dem Tempo des Unterrichts. Man breche nichts über das Knie, verbringe aber auch bei einer Sache nicht mehr Zeit, als nötig ist. Langes Verweilen bei Kleinigkeiten, stundenlanges Besprechen von Sachen, die der Schüler längst inne hat, Beschäftigung vorgerückter Schüler mit allzu einfachen Übungen muß notwendig Langeweile erzeugen, und diese ist ein sicheres Kennzeichen, daß die Lebendigkeit fehlt.

Jede formale Stufe, jede Übung tritt zur rechten Zeit und am rechten Orte ein. Der Lehrer muß genau wissen, welcher Schritt zu thun sei, welche Übung einzutreten habe. Unverrückt habe er sein Ziel im Auge, er schweife nicht lang und breit in Gebiete hinüber, die nicht zur Sache gehören, und lasse sich weder durch eigene noch durch Einfälle der Kinder vom Wege ablocken. Der feste Gang, die Planmäßigkeit ist eine unerläßliche Bedingung für die Lebendigkeit des Unterrichts.

Der Lehrer lasse die Lehrformen in angemessener Weise wechseln. Er rede nicht in einem fort, spreche die Kinder nicht tot; was sie wissen und können, sollen sie selbst darstellen.

Alles zu langsame und eintönige Sprechen des Lehrers und der Schüler ist vom Übel; es bringt Langeweile und Schlaf.

Vor allem ist nötig, daß der Lehrer selbst sich liebevoll in den Stoff versenke, daß sein Gemüt von ihm ergriffen werde, daß sich seine Herzenswärme bei dem Unterrichte offenbare. Nur was von Herzen kommt, das geht zu Herzen. Wer mit Herzenswärme unterrichtet, der reißt die Schüler mit sich fort zu Leben und Begeisterung, zu Andacht und Ehrfurcht. Es gilt in dieser Beziehung vom Lehrer, was der Dichter vom Glockengießer zu Breslau preist:

> Und seine Glocken klangen
> So voll, so hell, so rein;
> Er goß auch Lieb' und Glauben
> Mit in die Form hinein.

Der echte Lehrgeist offenbart sich endlich in der

Liebe, in dem herzlichen Verkehre zwischen Lehrern und Schülern. Bei aller Straffheit, die der Unterricht haben soll, bei aller Entschiedenheit, mit welcher der Lehrer den Kindern gegenübertreten soll, müssen die Kinder doch fühlen, daß der Lehrer ihnen wohlwill, daß er ein Herz

für sie hat. „Das Kind kann vieles entbehren, eins aber nicht: liebreiche, väterliche Behandlung.“ (Bock.) Freundlicher Ernst ist deshalb die Stimmung, die der Lehrer in sich selbst tragen und in den Unterricht hineintragen muß. Er verbreitet über den ganzen Unterricht Heiterkeit und Freudigkeit, und „Heiterkeit und Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen“. (Jean Paul). Besitzt der Lehrer die Herzen der Kinder, so hat er auch ihre Aufmerksamkeit. Das ernste Wort des freundlichen Lehrers wirkt mehr als heftiges Schelten des mürrischen. Fade Witzmacherei schadet seinem Ansehen, beißender Spott erzeugt Verbitterung.

Seine Launen, seinen Ärger, der ihm etwa an andern Orten bereitet ist, läßt der Lehrer draußen! Was ein Schüler verbrochen hat, sollen nicht alle entgelten.

Der Lehrer habe Geduld, wenn's nicht gleich so gehen will, wie er wohl möchte. Kinder können nicht mit demselben Maßstabe gemessen werden wie Erwachsene. Was mit einemmale nicht sitzt, muß eben öfter gemacht werden. Es giebt keinen Königsweg zur Mathematik, es giebt auch keinen Königsweg zu andern Wissenschaften. Geduld übe der Lehrer auch den Schwachen gegenüber. „Die Liebe ist langmütig und freundlich“, sagt der Apostel Paulus.

Der Lehrer habe ein Herz für die Freuden und Leiden seiner Schulkinder. Es schadet seinem Ansehen nichts, wenn er einem Geburtstagskinde ein paar freundliche Worte sagt; er übt christliches Wohlthun, wenn er dem Schüler bei seinen kleinen Leiden mit Rat und That beisteht, bei Krankheit sich um ihn kümmert, bei Unglücksfällen Teilnahme und Trost für ihn hat.

Auch dem eifrigen, dem redlichen und getreuen Lehrer werden Enttäuschungen nicht ausbleiben. Über Schule und Unterricht glaubt jeder urteilen zu können, auch wenn er nichts von der Sache versteht. Keinem aber ist ein Schein in die Wiege gelegt worden, daß er von allem Leide, von allem Wehe frei sein solle. Thue das Deine, so thut Gott das Seine!

III. Abschnitt.

Die Schule und der Lehrer.

§ 36. Schule und Haus.

Es giebt nur zwei Unterrichtsstätten: das Haus und die Schule. Das Kind, dessen Bildung durch Erfahrung und Umgang beständig wächst, erhält auch durch Eltern und Hausgenossen gelegentlich mancherlei Belehrungen, die ihm eine Fülle von Bildungszuwachs zuführen.

Tritt das Kind in die Schule ein, so hat es sich schon eine Menge von Kenntnissen und Fertigkeiten angeeignet. Es hat den Gebrauch seiner Sinne und Glieder gelernt, sich die Geschicklichkeit der Hand erworben, „welche den Menschen zum geborenen Experimentator macht, und eine Menge zusammenhängender Beobachtungen gestattet." Es hat sich die Sprache soweit angeeignet, daß es nicht nur Wörter und Namen, sondern auch eine Fülle von Satz- und Redeformen versteht und zu gebrauchen weiß. Es kennt Menschen, Tiere und Pflanzen nach Namen und Eigenschaften. Mancherlei Stoffe und Werkzeuge sind ihm nach Namen, Gebrauch, Zweck u. s. w. bekannt geworden. Es kennt räumliche und zeitliche Beziehungen: rechts, links, oben, unten, heute, morgen u. dgl.; Farben und Formen, Weichheit und Härte, das Rauhe und das Glatte werden von ihm unterschieden. Es kann etwas zählen, es hat kleine Lieder, Gebete und Sprüche gelernt. Gesellschaftliche Verhältnisse unter den Menschen sind ihm nach ihren einfachsten Formen bekannt geworden. Glauben und Liebe sind besonders durch die Mutter in seinem Herzen wachgerufen, und an der Autorität des Vaters hat es gelernt, dem Gesetze zu gehorchen.

Auf diesen Erfahrungen baut die Schule weiter. Sie beschränkt sich nicht auf gelegentliche Belehrungen; durch planmäßige Mitteilung und Übung, durch die Bildungsarbeit ersetzt sie den bisher freien Bildungserwerb. Sie will dadurch dem Kinde Kenntnis der es umgebenden realen Welt verschaffen und die ideale Welt in ihm auferbauen.

Alles, was wir in der Welt wahrnehmen, erkennen wir als im Raume und in der Zeit befindlich, und alles, was in der Welt geschieht, steht im Verhältnisse der Ursache und Wirkung. Nichts geschieht in der Welt ohne Ursache, und wo eine Ursache vorhanden ist, da muß auch die Wirkung eintreten. Die Naturwissenschaft hat eine Erscheinung er-

klärt, sobald sie ihre Ursachen anzugeben weiß. Was auf dem Gebiete des Naturgeschehens das Verhältnis von Ursache und Wirkung ist, das ist auf dem Gebiete der Gedankenwelt das Verhältnis von Grund und Folge; denn dieses ist nichts anderes als die Abhängigkeit eines Gedankens von einem anderen. Wir begründen und beweisen ein Urteil (einen Satz), indem wir seine Abhängigkeit von anderen zeigen; wir schließen, indem wir die von einem andern abhängenden Urteile entwickeln. Ohne die Beziehung auf ihre Gründe ist unsere Erkenntnis zusammenhangslos.

Dem jungen Kinde sind die Beziehungen von Raum, Zeit und Kausalität noch fremd, sie sind in seiner geistigen Welt nur in geringem Maße vorhanden. Daher ist seine Welt eine eingebildete, märchenhafte. Die Menschen seiner Phantasie durcheilen in wenigen Stunden weite Ländergebiete, schlafen hundert Jahre, steigen hinauf zu den Sternen und hinab in die Krystallpaläste des Meeres. Dornenhecken verwandeln sich im Augenblicke in Blumenfelder, auf ein Wort hin decken sich die Tische und öffnen sich die Berge. Von sich selbst aus denkt es sich die Dinge belebt und beseelt, es spricht mit der Puppe und schlägt den Stuhl, an dem es sich gestoßen hat. Daher denn auch seine Freude an Märchen und wunderbaren Sagen. Aber daneben macht sich die wirkliche Welt doch beständig geltend. Es lernt allmählich räumliche und zeitliche Verhältnisse ermessen, die Erscheinungen nach Ursache und Wirkung verknüpfen. Je mehr das aber geschieht, desto mehr zerfällt seine phantastische Welt, desto mehr baut es die wirkliche Welt verstandesmäßig in sich auf, desto schärfer werden seine Begriffe, desto mehr erkennt es die in der Welt herrschende Gesetzmäßigkeit. Aber auch dabei bleibt es nicht stehen. Die Welt der empirischen Erkenntnis genügt dem Menschen nicht, er will wissen, woher das alles und wozu das alles sei, wovon sein eigenes Geschick abhänge, welches die Aufgabe und der Zweck seines Daseins sei u. s. w., und so sucht er die hinter der erscheinenden Welt verborgene ideale Welt, die Welt des Glaubens und der Religion.

Die Grenze für die phantastische Auffassung der Welt ist für das Kind etwa das siebente Lebensjahr. Aber diese Grenze ist keine so starre, daß sie auf den Tag bestimmt werden könnte. Viele Menschen streifen sie nie ganz ab, und der größte Teil der Menschheit würde nie aus ihr herauskommen, wenn die Schule sie nicht lehrte, die Welt verstandesmäßig kennen zu lernen. Auch zum Aufbaue der idealen Welt werden die Grundsteine schon auf den früheren Stufen gelegt. Auch diese Welt in den Herzen der Kinder zu erbauen, will die Schule helfen. Die Schulzeit reicht indes weder zur Erfassung der realen noch zum Aufbaue der idealen Welt aus.

Was das Zusammenwirken von Schule und Haus anbelangt, so läßt sich leider nicht leugnen, daß Schule und Haus ihr gegenseitiges Verhältnis oft falsch auffassen. Nicht nur, daß manche Eltern meinen, von aller Verantwortung los zu sein, wenn sie ihre Kinder der Schule übergeben haben, nicht nur, daß manche sich um das, was die Kinder in der Schule treiben, gar nicht kümmern, sie weder zur Anfertigung

der Arbeiten noch zu pünktlichem Schulbesuche anhalten, sich der Einführung neuer Lehrbücher widersetzen, manche erheben geflissentlich beständig Einwürfe gegen die Anordnungen der Schule, haben an allem, was die Schule thut, zu nörgeln und zu mäkeln, schimpfen in Gegenwart der Kinder auf den Lehrer, die Schule, den Schulzwang und alles, was zur Schule gehört. Andrerseits giebt es aber auch Lehrer, die sich von vornherein in einen schroffen Gegensatz zu den Eltern stellen, sich nicht allein dadurch ihre Arbeit erschweren, sondern auch verkennen, daß der Erfolg der Schularbeit im hohen Maße von dem Einklange zwischen Haus und Schule abhängt.

Das richtige Verhältnis zwischen beiden ist das des gegenseitigen Vertrauens und der Bereitschaft, einander beizustehen und Hilfe zu leisten. Zunächst hat der Lehrer die Pflicht, mit Fleiß und Treue seines Amtes zu warten, seine Schule so viel als möglich zu einer Musteranstalt zu machen. Er suche aber auch im Verkehre mit den Eltern seiner Kinder zu bleiben. Er bemühe sich, ihre Denkweise und Lebensverhältnisse kennen zn lernen, dann wird er die Kinder richtiger beurteilen können. Er nehme Rücksprache mit den Eltern, so oft sich Gelegenheit dazu bietet, besonders wo es sich um Disciplinarfälle oder um sonst etwas von Bedeutung handelt. Ein gutes Wort findet eine gute Statt. Erkundigungen der Eltern nach Fleiß, Betragen und Fortschritten der Schüler wird der Lehrer immer gern beantworten. Die Leistungen der Schüler möglichst gerecht zu beurteilen sowohl bei solchen Erkundigungen als auch auf den Zensuren, ist selbstverständlich sein Bestreben. Er wird sich auch um ihr Thun und Treiben, um ihr Wohl und Wehe außerhalb der Schule kümmern, soweit es die Verhältnisse gestatten. Die Teilnahme der Eltern an Schulfeierlichkeiten kann ihm nur erwünscht sein. Nie endlich vergesse er, daß die Eltern ihm ihr Teuerstes anvertraut, daß alle Eltern ihre Kinder lieb haben.

Dagegen muß die Schule von den Eltern verlangen, daß sie mit Achtung von den Lehrern, den Einrichtungen und der Thätigkeit der Schule sprechen, daß sie die Schüler zur gewissenhaften Ausführung der Anordnungen der Schule anhalten, daß sie ihnen Zeit und Gelegenheit zur Lösung der Schulaufgaben geben, daß sie die Kinder zu regelmäßigem Schulbesuche anhalten und etwaige Unpünktlichkeiten nicht zu beschönigen oder gar durch unwahre Behauptungen zu verdecken suchen, daß sie ihnen die nötigen Lehrmittel verschaffen, daß sie ihren Fleiß und ihr Betragen überwachen, und endlich, daß sie sich eifrig bemühen, sie zu Gottesfurcht und Sittlichkeit zu erziehen.

§ 37. Vorzüge des Schulunterrichts.

Die Erfahrung zeigt, daß in allen Ländern, wo keine öffentliche Schule besteht, die Kinder der Volksmassen ohne hinreichenden und meist ganz ohne Unterricht aufwachsen. Privatlehrer können die wenigsten Familien halten, und bei den meisten Familien besitzen weder Vater noch

Mutter die nötige Zeit und die nötige Vertrautheit mit dem Unterrichtsstoffe oder der Unterrichtskunst, als daß sie ihre Kinder selbst unterrichten könnten. Schon Luther schreibt: „Ja, man siehet wohl, wie sichs lehret und zeugt! Wenn die Zucht aufs höchste getrieben wird und wohl gerät, so kommts nicht ferner, denn daß ein wenig eine eingezwungene und ehrbare Gebärde da ist; sonst bleiben's gleichwohl eitel Holzböcke, die weder hievon noch davon wissen zu sagen, niemand weder raten noch helfen können." Selbst wenn diese Behauptung Luthers nicht in allen Fällen zutrifft, so ist doch sicher, daß der Unterricht, der durch Berufslehrer erteilt wird, mehr Erfolg gewährleistet, als ein Unterricht, der von den Hausgenossen gegeben wird. Nur wo öffentlicher Unterricht besteht, wird es eine hinreichende allgemeine Volksbildung geben.

Comenius weist darauf hin, daß die Bauern ihr Vieh nicht selbst hüten, sondern sich einen Hirten dingen, der nun allen in gleicher Weise dient, während sie selbst inzwischen ihre übrigen Geschäfte mit um so geringerer Zeitzersplitterung vollziehen. Er fährt wörtlich fort: „Es ist das natürlich eine ganz vorzügliche Ersparnis an Arbeit; wenn einer nur eins besorgt und durch anderes nicht zerstreut wird, so kann natürlich einer vielen, und viele können wiederum einem in nützlicher Weise dienen." In der That entspricht die Einrichtung des öffentlichen Unterrichtes dem Grundsatze der Arbeitsteilung. Die Arbeitsteilung aber ermöglicht es, a) daß jeder Arbeiter gerade das Geschäft verrichten kann, wozu er Neigung, Anlage und Bildung besitzt, b) daß jeder, der sich auf ein bestimmtes Gebiet beschränkt, auf diesem eine größere Fähigkeit erlangt und daher auch größere Erfolge erzielt, und c) daß an Zeit und Kraft ungemein gespart wird.

Wie die Erfahrung lehrt, erlangen die Kinder beim gemeinschaftlichen Unterrichte vieler meist eine größere geistige Gewandtheit, als es beim Einzelunterrichte der Fall ist. Es erklärt sich diese Erscheinung schon daraus, daß der Privatlehrer stets versucht ist, seinem Schüler die Lehrstoffe bis ins kleinste mundgerecht zu machen. Unterrichtet der Lehrer mehrere Schüler, so kann er weder die Stoffe noch die Methode auf den einzelnen zuschneiden, der Schüler erscheint mehr geistig selbstthätig. Außerdem ist „der Lohn und der Reiz der Arbeit größer, wenn die einen an den andern sich ein Beispiel nehmen und sich dadurch anfeuern lassen. Wir sehen so, wie wir treiben, was andere treiben, und wie wir dahin gehen, wohin andere gehen, und es ist ganz natürlich, Vorangehenden zu folgen, den Folgenden voranzugehen." (Comenius.) Da ferner der Lehrer bei der Behandlung des Lehrstoffes die geistige Verschiedenheit seiner Schüler zu berücksichtigen hat, so wird die Behandlung des Stoffes vielseitiger, was sich besonders bei den Besprechungen desselben zeigt. Das kommt wieder dem Einzelnen zu gute, da etwaige Lücken in seiner Erkenntnis durch Darstellung und Antworten der Mitschüler ergänzt werden.

Der öffentliche Unterricht gewährt auch, wie schon Quintilian (gestorben um 118 n. Chr.) bemerkt, den Vorteil, daß das, was der Einzelne leistet, an der Durchschnittsleistung der ganzen Klasse gemessen werden kann. Aber

auch der Schüler selbst hat Gelegenheit, seine Leistungen an denen seiner Mitschüler zu messen; der Eitle wird dadurch vor Eigendünkel und Selbstüberschätzung bewahrt; der Zaghafte, der sich selbst zu wenig zutraut, erwirbt Vertrauen zu seinem Können, Vertrauen zu sich selbst. In der Schule finden sich Kinder aus verschiedenen Lebenskreisen und mit verschiedenem Charakter zusammen. Jedes erhält infolgedessen Einsicht in verschiedene Verhältnisse, Gedankenkreise und Bestrebungen der bürgerlichen Gesellschaft, und damit mehr Menschen- und Weltkenntnis, als im Privatunterrichte.

Die öffentliche Schule leistet für die Charakterbildung mehr, als der Privatunterricht. „Im engen Kreis verengert sich der Sinn, es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken.“ (Schiller.) Die beständigen kleinen und kleinlichen Sorgen, die Gewinnsucht, die Angst um das Auskommen, aber auch Eigensinn und Hochmut, Selbstsucht, Verachtung der Arbeit und der arbeitenden Klassen u. dgl. muß im Hause auf die Kinder übergehen. Die Schule versetzt sie in einen freien Lebenskreis, wo das ewige Sorgen, Ängsten und Hasten schweigt, wo Geist und Herz zu idealen Höhen empor gehoben werden. Da herrscht Ordnung, Anstand, Sitte, jedes wird mit gleichem Maße gemessen, keines empfängt, wie so oft im Hause, unverdiente Liebe und unverdienten Lohn, keines aber auch hat ungerechte Behandlung, ungerechte Zurücksetzung, unverdienten Zorn zu erdulden, wozu sich oft selbst verständige Eltern fortreißen lassen, besonders wenn sie mit Arbeit und Geschäften überhäuft sind. In der Schule hört alles persönliche Belieben auf, jeder muß sich der allgemeinen Ordnung und Gesetzmäßigkeit fügen, sich in den Dienst des Ganzen stellen. Dadurch aber werden die Grundlagen gelegt zum Gemeinsinne, zur Gerechtigkeit, zum Gehorsame gegen die Gesetze, die das Ganze verbinden.

Es giebt nicht zwei Menschen, die einander völlig gleich wären. Jeder hat seine Eigentümlichkeiten nach Körper und Geist, seine Individualität. Sie ist teils angeboren, teils das Ergebnis aus den Verhältnissen, worunter ein Mensch sich entwickelt. Jeder hat seine eigentümliche Gestalt, seine Haltung, seine Sprache, seine Gesichtszüge, seine Mienen, seine Gebärden. Jeder ist vom andern verschieden hinsichtlich seines Empfindens, seines Vorstellens, des Tempos des Vorstellungsverlaufes, der Leistungen des Gedächtnisses und des Verstandes, der Phantasie, des Gefühls- und Willenslebens. Comenius teilt die Schüler nach ihrer Individualität in 6 Arten: 1. Menschen, die scharfsinnig, lernbegierig und bildsam sind. Sie bedürfen nur, daß man ihnen Nahrung der Weisheit biete, und daß man sie von Übereilung zurückhalte. 2. Menschen, die scharfsinnig, aber langsam, dabei jedoch willfährig sind. Sie bedürfen nur des Anspornens. 3. Menschen, die scharfsinnig und lernbegierig, dabei aber trotzig und unbeugsam sind. Sie werden bei rechter Behandlung meist große Männer. 4. Menschen, die langsam im Denken und schwer von Begriffen, dabei aber lernbegierig und folgsam sind. Man muß sich zu ihnen herablassen, sie ermutigen und ermuntern, aufrichten und unterstützen. Sie kommen später ans Ziel, dauern aber aus. 5. Menschen, die stumpfsinnig sind und dabei lässig und träge.

Sie können gebessert werden, wenn nicht Hartnäckigkeit vorhanden ist. 6. Stumpfsinnige, die dazu noch verkehrt und bösartig sind. Auch hier finden sich vielleicht noch Gegenmittel, die das Übel, wenn nicht ausrotten, so doch mildern können. — Comenius hat jedoch die Arten der Individualität damit nicht erschöpft, wie denn z. B. die Bösartigkeit auch mit einem scharfen Verstande verbunden sein kann.

Es ist nun eine alte Regel: Berücksichtige beim Unterrichte die Individualität der Schüler! Daß diese Regel ihre Berechtigung habe, braucht nicht nachgewiesen zu werden. Man wirft jedoch dem öffentlichen Unterrichte vor, daß er, da er Massenunterricht sei, die Individualität der Schüler nicht genügend berücksichtigen könne. Dieser Nachteil ist vorhanden, sobald die Klassen überfüllt sind. Besteht keine Überfüllung, so können die Individualitäten hinreichend berücksichtigt werden. „Ein verständiger Lehrer wird den Schwachen schonen, den Schüchternen ermutigen, den Trägen anspornen, den durch die Not des Lebens Gebeugten liebevoll aufrichten, den Dünkelhaften demütigen, den Gewaltthätigen in seine Schranken weisen, den Talentvollen fördern und doch vor Stolz bewahren u. s. w. Gerade die Schule macht vieles gut, was bezüglich der Individualitäten im Hause gesündigt wird: sie wirkt teils heilend und einschränkend, teils anregend und befreiend.“ (Dittes.) Nur wo Kinder (im guten, wie im bösen Sinne) gänzlich aus der Art schlagen oder nicht vollsinnig sind, ist der Privatunterricht oder die Unterbringung in einer Anstalt dem öffentlichen Unterrichte vorzuziehen.

Der Schulunterricht ist Massenunterricht. Er beschäftigt sich nicht mit einem Schüler nach dem andern, seine Kunst besteht gerade darin, alle Schüler gleichzeitig heranzuziehen, alle zu reger Beteiligung an der geistigen Arbeit zu veranlassen; darum ist aber auch seine Gesamtleistung größer als diejenige des Einzelunterrichts.

§ 38. Die Volksschule.

Mit dem Ausdrucke Volksschule bezeichnet man in Deutschland „diejenigen Lehranstalten, welche dazu bestimmt sind, die nach Abzug der in höheren Schulen befindlichen übrig bleibende Masse der schulpflichtigen Kinder zu unterrichten und zu dem jeweilig als unentbehrlich für jeden Volksgenossen angesehenen elementaren Wissen und Können anzuleiten.“ (Hauber.) Was wir Volksschulen nennen, bezeichnet man in andern Ländern als Primärschulen. Bei uns hießen sie früher im Gegensatze zu den lateinischen Schulen kurzweg deutsche Schulen. Auch der Name Elementarschulen war früher vielfach gebräuchlich, während man heute nur noch von Elementarklassen spricht, mit welchem Ausdrucke man die untersten Klassen der Volksschulen bezeichnet, die die Elemente des Wissens und Könnens lehren. Die Bezeichnung Volksschule ist allerdings wenig glücklich gewählt, weil das Wort Volk erstlich das Volksganze und außerdem die niederen Volksschichten meinen kann; aber er ist nun einmal im Gebrauche.

Die heutige Volksschule ist eine Schöpfung des 18. Jahrhunderts,

und zwar der Fürsten und damit des Staates, der allerdings benutzte und weiter bildete, was er vorfand. Was das **Mittelalter** auf dem Gebiete des Volksschulwesens geleistet hat, ist dürftig. Es kannte a) den **Katechumenat** (200 bis 600 n. Chr.), der die Katechumenen (anfangs Erwachsene, später auch Kinder) durch Religionsunterricht und strenge Zucht auf die Taufe vorbereitete. b) **Die Pfarrschulen.** Sie entstanden, als das Christentum Staatsreligion wurde, und die Kindertaufe mehr und mehr Eingang fand. Lehrer waren die Pfarrer selbst oder angehende Kleriker, Küster und andere Kirchendiener. Unterrichtet wurde in der Religion, hier und da auch wohl im Lesen und Schreiben. Wo darüber hinausgegangen wurde, lehrte man schon die Anfänge des Lateinischen, ohne welches man eine eigentliche Schule sich nicht denken konnte. Der Gedanke, daß gewisse Unterrichtsfächer, wie Religion, Lesen, Schreiben u. s. w. ein besonderes elementares Lehrgebiet ausmachen könnten, lag dem Mittelalter fern. Die Pfarrschulen kamen auch nur vereinzelt vor, da im Volke ein Bedürfnis nach Bildung nicht vorhanden war, und die Geistlichkeit wenig Interesse für den Volksunterricht hatte. c) **Karls des Großen Volksschulen.** Karl der Große hat zuerst den Gedanken eines allgemeinen Volksunterrichts gehabt und auszuführen gesucht. Er befahl den Geistlichen, Schulen zu errichten, in denen die Knaben Psalmen, Noten, Gesänge, Kalenderkunde, Grammatik (d. h. Latein) und Lesen lernen sollten. Die Zeit war jedoch für diese Idee noch nicht reif, im Volke war weder Bedürfnis noch Verständnis für geistige Bildung vorhanden, und den Geistlichen fehlte es an Zeit, Geschick und Lust zum Unterrichten. Wo glückliche Anfänge gemacht worden waren, da verschwanden sie bald wieder in den Wirren der nachfolgenden Zeit. d) **Die Klosterschulen.** Obgleich die Klosterschulen zunächst nur für die Heranbildung der Kleriker bestimmt waren, so wurden in ihnen doch auch Knaben aus dem Adel und dem Volke unterrichtet. Von einem allgemeinen Volksunterrichte konnte natürlich bei ihnen keine Rede sein. e) **Die deutschen Schulen der Hieronymianer** oder Brüder des gemeinsamen Lebens (14. und 15. Jahrhundert). Die Brüder des gemeinsamen Lebens bildeten eine freie, christliche Genossenschaft, die in dem Zusammenleben, in der Gemeinschaft des Erwerbs, der Arbeit und der Erbauung eine wahre Brüdergemeinschaft darzustellen suchte. Sie gründeten höhere und niedere Schulen. Die Brüderschaft breitete sich in den Niederlanden und in Norddeutschland aus. Die Genossenschaft erlosch allmählich, als durch den Humanismus und die Reformation ihre Bestrebungen in weiteren Kreisen aufgenommen wurden. f) **Die Stadtschulen.** Sie entstanden bereits im 12. und 13. Jahrhundert, breiteten sich aber erst in den folgenden Jahrhunderten mehr aus. Teils waren sie deutsche Schulen (Schreib- und Briefschulen), die den Bedürfnissen der wirtschaftlichen Stände dienten, teils waren sie Lateinschulen, die die Elemente der gelehrten Bildung gaben. — Alle diese Einrichtungen waren von sehr beschränkter Ausdehnung, die große Masse des Volkes, namentlich die Landbevölkerung, wuchs im Mittelalter ohne jeglichen Unterricht auf.

Als die Reformation den Schwerpunkt der christlichen Religion wieder in die Gesinnung verlegte, mußte sie notwendig ihre Aufmerksamkeit auch dem Volksunterrichte zuwenden. Zunächst allerdings beziehen sich alle Ermahnungen der Reformatoren zur Errichtung von Schulen nur auf die Stadtschulen, die die für Staat und Kirche nötigen Diener heranbilden sollten. Diese Schulen nahmen nun auch den Religionsunterricht auf und fast überall das Lateinische; Volksschulen waren sie nicht. Das Landschulwesen wurde vielfach nur gefördert, um den lateinischen Stadtschulen Schüler zuzuführen. Auf Luthers Anordnung wurden ferner im Anschlusse an den sonntäglichen Gottesdienst Kinderlehren abgehalten, die lediglich den Zweck hatten, die Jugend über die christlichen Glaubenswahrheiten und Lebensregeln zu belehren. So sagt z. B. die Braunschweigische Kirchenordnung von 1543: „Up den Doepern schall neen Pastor edder Parhere einen Coester holden, de nich kann helpen den Catechismus den Kindern und dem jungen Volcke lehren.“ Die Kinderlehren verbreiteten sich in solcher Weise, daß Melanchthon sie schon 1530 (in der Apologie) als eine eigentümliche und von der evangelischen Kirche mit besonderer Sorgfalt gepflegte Frucht des Protestantismus bezeichnen konnte. Erst in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts wurde es allmählich in vielen protestantischen Gegenden Gebrauch, die Kinder an einzelnen, später auch an allen Wochentagen zu unterrichten. Besorgt wurde der Unterricht in der Regel vom Kirchendiener, dem Küster.[1])

Die Reformatoren nahmen von vorneherein bei Einrichtung des Schulwesens die Mitarbeit des Staates in Anspruch. Insofern als in der Regel die Küster und Kantoren das Lehramt versahen, mag die Schule eine Tochter der Kirche genannt werden; rechtlich angesehen ist das protestantische Volksschulwesen von Anfang an schon Sache des Staates gewesen. Es zeigt sich das in den zuerst im 16. Jahrhunderte auftretenden landesfürstlichen Schulordnungen. Die Staatsgewalt ordnete das Kirchenwesen und das mit ihm verbundene Schulwesen, Luther selbst und seine Mitarbeiter betrachteten sich als Organe der Obrigkeit. Dem Eifer der Obrigkeiten entsprach jedoch der Erfolg bei weitem nicht. Ein Schulzwang bestand vielfach nicht, und wo er bestand, blieben die Anordnungen der Obrigkeit meist fromme Wünsche. Die Küster waren oft ungebildete Leute, Handwerker, die kaum lesen und schreiben konnten, und die während des Unterrichts meist ihr Handwerk betrieben.

In den katholischen Ländern blieben die Dom- und Klosterschulen bestehen, gelehrter wie minderer Unterricht war in den Händen der Orden; auch das Pfarrschulwesen dauerte fort oder wurde neu eingerichtet. Aber auch hier nahm man die Beihülfe des Staates in Anspruch, und so entstanden auch in katholischen Ländern Schulordnungen.

---

[1]) Die Braunschweigische Kirchenordnung von 1569 schreibt vier Unterrichtsfächer vor: Katechismus, Schreiben, Lesen und Kirchengesang. Sie redet jedoch nur von „etlichen namhaften und volkreichen Flecken, die bis dahin Küstereien gehabt haben.“ Hier sollen nun mit den Küstereien zusammen deutsche Schulen errichtet werden.

Alle diese Anfänge geistigen Lebens verschwanden jedoch wieder mit dem Elende des dreißigjährigen Krieges. In der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts geschah nichts für die Wiederherstellung der Volksschulen, weil die Behörden zunächst die Beseitigung des materiellen Elendes und die Wiederherstellung der staatlichen und kirchlichen Ordnung ins Auge fassen mußten, weil das verarmte und verwilderte Volk froh war, wenn es das Leben fristen konnte uud kein Bedürfnis nach geistiger Bildung empfand, weil die höheren Stände bei ihrer Nachahmung des ausländischen Wesens für Deutschtum und Volksbildung nicht das geringste Interesse hatten, und weil es bei der allgemeinen Verwilderung und Entvölkerung des Landes keine geeigneten Lehrkräfte gab. In protestantischen Ländern kam dazu noch der Umstand, daß die Geistlichkeit viel zu sehr mit dogmatischen Streitigkeiten beschäftigt war, als daß sie Zeit und Neigung gehabt hätte, sich um die Volksbildung zu kümmern. Nur ververeinzelte Gebiete machten eine Ausnahme, so vor allen das Herzogtum Gotha, wo Herzog Ernst (reg. 1640—1675) den berühmten Schulmethodus gab und ein geordnetes Schulwesen schuf.[1])

Im 18. Jahrhunderte wurde zunächst durch den Pietismus, besonders durch A. H. Francke der Anstoß zum Fortschritte des Volksschulwesens gegeben. In Preußen wurde Friedrich Wilhelm I. zum Vater des Volksschulwesens, indem er die bestehenden Schulen verbesserte, eine große Anzahl neu errichtete, den allgemeinen Schulzwang einführte und dafür sorgte, daß die Handwerker, die Schulstellen übernehmen wollten, vorher von den Pastoren und Superintendenten unterrichtet wurden.

Neue Antriebe gingen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts von der Aufklärung aus. Es waren Preußen und Österreich, die voran marschierten. Unter Friedrich dem Großen wurde 1763 das General-Land-Schul-Reglement gegeben, das das Volksschulwesen neu ordnete. Es sollte dazu dienen, „der so höchst schädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit vorzubeugen und abzuhelfen, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Unterthanen bilden und erziehen zu können". Verfaßt ist es von dem Konsistorialrate Hecker, einem Schüler A. H. Franckes. Hecker hat 1748 in Berlin das erste Schullehrerseminar gegründet. In der Folge entstanden Seminarien in Hannover 1751, in demselben Jahre in Braunschweig, 1753 in Wolfenbüttel, 1764 in Glatz, 1765 und 1767 ein katholisches und ein protestantisches in Breslau, 1768 in Karlsruhe, 1771 in Würzburg u. s. w.

---

[1]) In Braunschweig bestimmte Herzog August der Jüngere 1647, daß auf den Dörfern die Kinder so lange bei den Schulmeistern und Küstern in die Schule gehen sollten, bis sie den Katechismus verstehen und gedruckte Schrift lesen könnten. Im Sommer jedoch brauchten die Eltern ihre Kinder nur an den Herrntagen vor oder nach dem mittäglichen Gottesdienste in die Schule zu senden. Viel Erfolg hatten diese Einrichtungen nicht, da es an geeigneten Lehrern fehlte, und die sommerliche Sonntagsschule bald wieder einschlief. Was im Winter gelernt war, ging im Sommer größtenteils wieder verloren.

In Österreich gab Maria Theresia 1774 die „allgemeine österreichische Schulordnung". Sie ist von Felbiger, dem Abte des Stiftes Sagan, den die Kaiserin als Generaldirektor des österreichischen Schulwesens nach Wien berufen hatte, ausgearbeitet worden. Und wenn der Sohn und Nachfolger der Kaiserin, Joseph II. (reg. 1780—1790), in seiner Hast zu reformieren auch manches überstürzte, so ist seine Wirksamkeit auf dem Gebiete des Volksschulwesens doch nicht ohne Erfolge geblieben.

In den kleineren Staaten und Reichsstädten entstand bald ein förmlicher Wetteifer in der Schulreform. Die protestantischen schlossen sich meist dem Philanthropinismus an, dessen Forderungen sie jedoch teils umgestalteten, teils mäßigten; die katholischen nahmen meist die österreichischen Schuleinrichtungen zum Vorbilde.

Die „landesväterliche Fürsorge" ging dabei einerseits von dem Gesichtspunkte aus, daß durch Verbesserung und Vermehrung der Schulen der Unterthan „bürgerlich brauchbar" gemacht, durch größere geistige Bildung Ackerbau, Handel und Gewerbe gehoben und damit die Steuerkraft des Landes erhöht würde, andrerseits aber auch von dem Gesichtspunkte, daß die Menschen durch Aufhellung des Verstandes zugleich besser, tugendhafter und damit glücklicher würden.

Die deutsche Volksschule erweist sich als eine staatliche Schöpfung, indem der Staat den Schulzwang einführte, die Schulaufsicht ordnete, den Gemeinden die Pflicht der Schuleinrichtung und Schulerhaltung auflegte, die fachgemäße Ausbildung der Lehrer ermöglichte und anordnete und die Rechte und Pflichten des Lehramtes feststellte. Der Staat trat damit als Verwalter allgemeiner Interessen auf. Ein Bedürfnis nach Schulunterricht war damals in weiten Kreisen der Bevölkerung, besonders der Landbevölkerung noch gar nicht vorhanden.

Der Schulzwang, d. h. die den Eltern vom Staate auferlegte Pflicht, für genügenden Unterricht ihrer Kinder zu sorgen (nicht etwa die Verpflichtung, ihre Kinder in eine bestimmte Schule zu schicken), wird noch heute vielfach als ein Eingriff des Staates in die Rechte der Eltern angesehen, deren Sache es allein sei, ob sie ihren Kindern eine geistige Bildung geben wollen oder nicht. Dem gegenüber schreibt schon Fichte: „Der Staat als höchster Verweser der menschlichen Angelegenheiten und als der Gott und seinem Gewissen verantwortliche Vormund der Unmündigen hat das vollkommene Recht, die letzteren auch zu ihrem Heile zu zwingen. Wo giebt es denn dermalen einen Staat, der da zweifle, ob er auch wohl das Recht habe, seine Unterthanen auch zu Kriegsdiensten zu zwingen und den Eltern für diesen Behuf die Kinder wegzunehmen, ob nun eins von den beiden oder beide wollen oder nicht wollen? Und dennoch ist dieser Zwang weit bedenklicher und häufig von den nachteiligsten Folgen für den sittlichen Zustand und für Gesundheit und Leben der Gezwungenen; dahingegen derjenige Zwang, von dem wir reden, nach vollendeter Erziehung die ganze persönliche Freiheit zurückgiebt und gar keine anderen denn die heilbringendsten Folgen haben kann." Der Staat hat die Pflicht, für das öffentliche Wohl zu sorgen,

die Kultur zu pflegen, er muß also auch das Recht haben, im Voraus dafür Sorge zu tragen, daß das heranwachsende Geschlecht das öffentliche Wohl nicht störe, sondern auch künftig imstande sein werde, die Kultur zu erhalten und zu fördern. Er hält deshalb die Eltern zur Erziehung ihrer Kinder an und übernimmt diese Erziehung selbst, wenn es nötig ist. Es liegt im Interesse der ganzen menschlichen Gesellschaft und damit des Staates, daß die Jugend körperlich und geistig gedeihe, um ihrer künftigen Kulturaufgabe genügen zu können. Mit dem Schulzwange tritt der Staat aber auch als Beschützer der Kinder auf, die ein Recht darauf haben, so weit gebildet zu werden, daß sie an den Segnungen der Kultur teilnehmen können. „Der Schulzwang ist eine Wohlthat, ein Schutz der Kinder gegen elterliche Rohett, gegen elterlichen Eigennutz; es sind immer abstrakte Vorstellungen und unpraktische Ideen, von denen aus gegen den Schulzwang argumentiert wird." (Palmer.) Der Staat verlangt nur, daß die gesamte Jugend ein gewisses Maß von Bildung erlange, und daß dieses möglich sei, dafür sorgt er durch Errichtung öffentlicher Schulen. Er stellt es aber den Eltern frei, ihre Kinder selbst zu unterrichten oder sie durch Privatlehrer unterrichten zu lassen, oder sie in Privatschulen zu schicken, wenn durch diese Maßnahmen den Kindern das von ihm festgesetzte Maß an Bildung angeeignet wird. Es besteht also nicht Schulbann, sondern Schulpflicht, Bildungspflicht.

Die Volksschule besteht, weil die Gesellschaft das größte Interesse daran hat, daß jedes ihrer Mitglieder ein gewisses Maß von Bildung besitze. Das Bedürfnis nach Bildung ist auch heute noch in weiten Kreisen entweder gar nicht oder doch nur in geringem Maße vorhanden. Wenn der Staat heute den Schulzwang aufhöbe, so würden Tausende ihre Kinder überhaupt nicht in die Schule schicken und ein sehr großer Teil der städtischen wie der ländlichen Bevölkerung würde sie nur so lange kommen lassen, bis sie einigermaßen lesen und schreiben könnten. Die Schule besteht nicht des Bedürfnisses, sondern der Bildung halber. Sie soll die geistigen Güter, die die Kultur errungen hat, auf das nachwachsende Geschlecht vererben und dieses dadurch befähigen, sich dem erwachsenen anzugleichen. Der gesellschaftliche Körper ist in einer fortwährenden Erneuerung begriffen: „Geburt und Grab — ein ewiges Meer." Fortwährend tritt ein junger Nachwuchs in das Leben ein, die Eltern ziehen ihn auf, indem sie dafür sorgen, daß er am Leben bleibe, sie erziehen ihn, damit er sich sittlich der Gesellschaft angleiche, sie legen auch den Grund zur intellektuellen Angleichung der Jugend. Auf dieser Grundlage baut die Schule fort. Sie ist keine Berufsschule, sie will auf keine Berufsart vorbereiten, sie will nicht künftige Kaufleute, Ackerbauer, Handwerker heranziehen, sie will eine allgemeine Bildung gewähren, die es dem Nachwuchse ermögliche, an der Kulturarbeit der Gesellschaft teilzunehmen, eine Bildung, die jeder besitzen muß, welches auch sein Beruf sei. Von der Schule aus tritt die Jugend entweder in den Beruf oder in Berufsschulen ein, um sich hier die besondere geistige und praktische Bildung anzueignen, die für die Ausübung des

Berufes erforderlich ist. Die Schule will also dazu beitragen, daß die bestehende Kultur erhalten bleibe, ja sie will, so viel an ihr ist, dazu helfen, daß die Kultur fortschreite, daß es in der Welt besser werde. Aus diesem Gedanken heraus ist die Schule entstanden, dieser Gedanke hat Männer wie Comenius und Pestalozzi getrieben, sich der Schule zu widmen, dieser Gedanke erhält das Schulwesen. Zwar das viel gebrauchte Schlagwort: Wer die Schule hat, der hat die Zukunft, enthält eine arge Übertreibung, da die Schule nur ein Faktor unter vielen ist, aber richtig ist: Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft!

Die Volksschule hat mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen als andere Schulen. Sie nimmt kleine Kinder auf, die noch völlig ungeschult sind, sie entläßt ihre Schüler, wenn die geistigen Kräfte zu reifen beginnen. Sie muß jeden Schüler aufnehmen, der ihr zugeführt wird, sie soll auch dem geistig Beschränkten Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen. Sie kann nur wenig auf die Mitwirkung des Hauses rechnen und muß deshalb fast alle Arbeit selbst verrichten. Sie muß sich auf den Standpunkt der Schüler stellen und daher an Lehrstoff darbieten, was am leichtesten verstanden, behalten und angewandt werden kann. So hat sie geringe Mittel und soll doch viel ausrichten. Sie hat viel mehr als die höheren Schulen mit sittlicher Roheit und mit pädagogischem Unverstande zu kämpfen. Aber sie hat auch ihre Vorzüge. Sie erfordert eine große Lehrkunst und hat daher einen bedeutenden Einfluß auf die Ausbildung der Lehrkunst ausgeübt. Sie legt den Grund zu aller Bildung und arbeitet mit Elementen von größter Bedeutung. Der Lehrer tritt, besonders auf dem Lande, in ein viel engeres Verhältnis zu seinen Schülern, als es in anderen Schulen geschehen kann.

Die Allgemeiheit der Volksschule würde darin bestehen, daß alle Kinder, aus welchem Stande und aus welchen Berufsklassen sie auch stammten, zunächst durch die Volksschule gehen müßten. Die Volksschule würde also die breite Basis für alle Schulen abgeben. Das Gymnasium, die Realschule, die höhere und mittlere Bürgerschule, die höhere und mittlere Töchterschule würden nicht von vornherein als etwas ganz anderes neben der Volksschule stehen, sie würden sich erst auf dem gemeinsamen Unterbaue der Volksschule erheben. Besondere Vorbereitungsschulen für höhere Schulen würde es nicht geben. Die heutigen Schuleinrichtungen, sagt man, sind nur zu sehr dazu geeignet, den Unterschied der Stände, den Unterschied zwischen Reichen und Armen, Vornehmen und Geringen schon den Kindern bewußt zu machen, und einerseits den Dünkel und die Verachtung der Armen, andrerseits die Roheit und den Haß gegen die Reichen zu begünstigen und „ein Proletariat heranzuziehen, das dem Gemeinwesen eine stete Last und Gefahr bereitet". Unsere heutigen Schulen tragen von vornherein den Stempel des Standes, des Ranges, der Armut, des Reichtums an sich. In der allgemeinen Volksschule dagegen „soll es weder Parias noch Vornehme geben; alle Kinder einer Gemeinde sollen vereinigt sein und ohne Rücksicht auf die Stellung und das Vermögen der Eltern, ohne Ansehen der Person mit dem gleichem

Maße der Gerechtigkeit und Liebe gemessen werden. So wird die Schule ein Vorbild des Lebens, in welchem sich ja auch alle Stände vermischen, in welchem niemand ohne Verdienst geehrt, niemand ohne Schuld verachtet werden soll". (Dittes.)

Der Lehrstoff und die Lehrmethode der höheren Schulen, so wird weiter behauptet, kommt für Kinder von 9—10 Jahren zu früh. Es wäre zweckmäßiger, die Knaben erst mit dem erfüllten 12. Lebensjahre in höhere Schulen aufzunehmen, in diesem Alter würden fähige Schüler das durchschnittliche Ziel der Volksschule erreicht haben, und dies sollte die Vorbedingung zur Aufnahme in die höheren Schulen sein. „Man würde nicht mehr leiblich und geistig schwache Kinder mit Bildungsaufgaben belasten, denen sie nun einmal nicht gewachsen sind; die Gymnasiallehrer würden von einer Sisyphusarbeit befreit sein; der fortwährende Grenzstreit zwischen Volksschule und höheren Schulen würde aufhören; es würden nicht so viele junge Leute durch Überanstrengung physisch, geistig und moralisch zerarbeitet und aller Lebensfreude beraubt werden; es würden sich nicht so viele Knaben, die gar keinen Beruf zum Studieren haben, in die höheren Schulen drängen; es würden nicht die Unterklassen der letzteren überfüllt und die Oberklassen leer sein; es würden nicht eine Menge Knaben die betretene Bahn höherer Bildung auf halbem Wege oder noch früher verlassen müssen und statt einer einfachen, aber doch abgerundeten Elementarbildung nur einige wenig nützliche Fragmente höherer Bildung erwerben; man würde weniger Studierende, aber eben deshalb auch weniger Gelehrtenproletariat und weniger schwache Geister in wichtigen Stellungen haben; die Hochschulen würden nicht so viel unreife und abgetriebene Individuen haben." (Dittes).

Es lassen sich indes auch erhebliche Gründe gegen die allgemeine Volksschule vorbringen. Sie existiert nur in der Idee; was sie wirklich leisten wird, wenn sie eingeführt würde, läßt sich aus dieser Idee gar nicht erweisen, nur die Erfahrung könnte es lehren. Die gehobenen Volksschulen haben bis jetzt viel Gutes geleistet und sich des Vertrauens, dessen sie sich erfreuen, wert gezeigt. Welchen Segen jedoch die allgemeine Volksschule bringen würde, ist völlig ungewiß; wer aber vertauscht das Gewisse gegen das Ungewisse? Überdies ist es immer ein gewagtes Spiel, sich über geschichtlich gewordene Verhältnisse mit einem Schlage hinwegzusetzen. Die Kinder höherer Stände sind, wenn sie der Schule zugeführt werden, im allgemeinen gesitteter, besser genährt, reicher an Anschauungen, gewandter an Sprache, sie können mehr Zeit auf ihre Ausbildung verwenden, auch kann sich das Haus mehr um sie kümmern. Es wird sich deshalb in der Schule bald zeigen, daß die Kinder nicht gleichen Schritt miteinander halten. Gestaltet die Schule nun den Lehrstoff und die Methoden nach dem Fortschreiten der Kinder aus besser gestellten Familien, so bleiben die Kinder der ärmeren zurück; wird Lehrstoff und Methode auf die Kinder der ärmeren Familien zugeschnitten, so kommen die übrigen nicht genügend vorwärts und erwerben nicht die Bildung, die sie künftig nötig haben. Das Wahrscheinliche würde sein,

daß die Lehrziele herabgesetzt würden. Die Schule kann die häuslichen Verhältnisse nicht umgestalten, sie muß sich deshalb nach ihnen richten. Ob Dünkel und Verachtung der Armen sowie Roheit und Haß gegen die Reichen unter den Kindern nicht aufkämen, ist mindestens sehr fraglich; es ist sogar nicht unwahrscheinlich, daß die Gegensätze sich verstärkten. Unstreitig entständen sofort Privatschulen in großer Menge; damit wäre aber ein Zurückgehen des staatlichen Einflusses auf das Bildungswesen gegeben, zumal da der Staat (oder die Stadt) kaum so viel Interesse für die Privatanstalten besitzen dürfte. Wahrscheinlich wäre damit ein Zurückgehen der Bildung überhaupt verbunden. Die höhere Schule ist recht gut imstande, Lehrstoff und Lehrmethode für neun- bis zehnjährige Schüler einzurichten, wie die Erfahrung zeigt. Selbst wenn die höhere Schule nur Kinder aufnimmt, die das durchschnittliche Ziel der Volksschule erreicht haben, so ist damit noch keine Gewähr gegeben, daß diese nun auch für das Erlernen fremder Sprachen, der Mathematik u. s. w. geeignet sein werden; verlangt sie doch auch jetzt von ihren neunjährigen Neulingen ein gewisses Maß von Kenntnissen.

Die Idee der allgemeinen Volksschule rührt von Comenius her. Er verlangt, daß Adlige und Bürgerliche, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen in Städten und Dörfern die Schule besuchen sollen, und zwar alle die sechsklassige Schule der Muttersprache. Entschieden tritt er der Meinung entgegen, daß man Knaben, die sich eine gelehrte Bildung erwerben sollen, sofort — wie es zu seiner Zeit Sitte war — in die lateinische Schule schicken müßte. Ihn zwingt, wie er sagt, sein didaktisches System, anderer Meinung zu sein. Er beabsichtigt einen allgemeinen Unterricht aller zu allem Menschlichen. Alle müssen daher zusammengebildet werden, soweit sie zusammengebildet werden können, damit sie sich gegenseitig beleben, anregen, aufstacheln. Alle sollen zu allen Tugenden gebildet werden, daher darf man sie nicht so frühzeitig von einander trennen und nicht einer Anzahl Gelegenheit geben, vor den andern wohlgefällig auf sich zu sehen und die andern zu verachten. Es ist Übereilung, schon im 6. Lebensjahre eines jeden bestimmen zu wollen, ob er für die Wissenschaften oder für das Handwerk geeignet sei. Es werden auch nicht bloß die Kinder der Reichen, der Adligen und Beamten zu ähnlichen Würden geboren, daß bloß ihnen die lateinische Schule offen stehen müßte. Einen Knaben eine fremde Sprache lehren wollen, bevor er die heimische im Besitze hat, heißt ihn reiten lehren wollen, bevor er gehen kann. Der Schüler muß sich erst ein reales Wissen aneignen mit Hilfe von Büchern, die in der Muttersprache geschrieben sind, und in dieser die Benennung der Dinge angeben. Dann werden sie das Lateinische um so leichter lernen. Die muttersprachliche Schule besuchen die Kinder vom 6. bis zum 12. Lebensjahre. Sie lernen in ihr alles Geschriebene und Gedruckte geläufig lesen, gefällig und sprachrichtig schreiben, mit Ziffern und Steinen rechnen, Längen und Breiten messen, die gebräuchlichen Melodien singen, die Psalmen und geistlichen Lieder hersagen, den Katechismus, die biblische Geschichte und die Sitten-

lehre, die Zustände in Haus, Bürgerschaft und Staat, eine ganz allgemein gehaltene Geschichte der Welt, die Hauptpunkte aus der Weltkunde (die Rundung des Himmels, die kugelförmige Gestalt der in der Mitte hängenden Erde, den Umkreis des Oceans, die Einbiegungen der Meere und Flüsse, die größeren Erdteile, die vorzüglichsten Reiche Europas, besonders aber die Städte, Berge und Flüsse ihres Vaterlandes), und endlich sollen sie so ziemlich mit allen allgemeineren mechanischen Kunstgriffen bekannt werden. — Die Verhältnisse waren zu Comenius Zeit jedoch ganz andere, als sie heute sind, wie auch aus diesen seinen Ausführungen hervorgeht, und man kann daher, was er für seine Zeit fordert, nicht ohne weiteres auf die Gegenwart übertragen, die das Lateinische als Unterrichtssprache und Universalsprache nicht mehr kennt.

Das heutige Volksschulsystem umfaßt die Volksschule selbst, die ein-, zwei- oder mehrklassig sein kann. Über das Ziel der Volksschule hinaus geht die gehobene Volksschule, die als gehobene Stadtschule, als Bürgerschule, als mittlere Bürgerschule oder als Mittelschule (in Preußen) bezeichnet wird. Weiter geführt wird die Volksschulbildung durch die Fortbildungsschule, durch Sonntagsschulen, Abendschulen u. dergl. Die Kinderbewahranstalten (Kleinkinderschulen) widmen sich der Fürsorge für zwei- bis sechsjährige Kinder, denen die Eltern den Tag hindurch Pflege und Aufsicht nicht gehörig angedeihen lassen können. Die erste gründete 1779 Pfarrer Oberlin zu Waldbach im Elsaß. Die Krippen oder Warteanstalten verpflegen den Tag über ganz kleine der Wartung noch bedürftige Kinder. (1844 von Marbeau in Paris begründet). Die Kindergärten sind begründet von Friedrich Fröbel (1782—1852). Der erste wurde 1840 zu Blankenburg in Thüringen errichtet. Wie die Kinderbewahranstalten pflegen sie Kinder im vorschulpflichtigem Alter, unterscheiden sich aber von diesen Anstalten dadurch, daß sie Erziehungsanstalten sein wollen, die durch methodische Beschäftigung, durch Spiele, leichte Arbeiten wie Flechten, Falten, Ausschneiden, Zeichnen u. dergl. und durch Einübung kindlicher Lehrstoffe und Lieder die leiblichen und geistigen Kräfte der Kinder auszubilden suchen. Die Leitung besorgen die Kindergärtnerinnen, dazu vorgebildete Frauen. Waisenhäuser gab es schon im Mittelalter, sie dienten jedoch mehr dem Aufziehen, der Versorgung der Kinder; zu Erziehungsanstalten wurden sie erst durch A. H. Francke, den bekannten Begründer des Halleschen Waisenhauses, gemacht. Rettungshäuser für verwahrloste oder der Verwahrlosung ausgesetzte Kinder sind, hauptsächlich auf Anregung Pestalozzis, im Anfange des 19. Jahrhunderts gegründet. Philipp Emanuel von Fellenberg (1771—1844) gründete 1801 zu Hofwyl eine Anstalt für verlassene Kinder, die unter der aufopfernden Hingebung des Lehrers Wehrli den Unterricht mit der Handarbeit verband und großartige Erfolge erzielte. Johannes Falk (1768—1826) erreichte durch seine Bemühungen die Gründung einer öffentlichen Erziehungsanstalt in Weimar, die 1829 in eine solche für verwahrloste Kinder verwandelt wurde und noch heute Falksches Institut heißt. Berühmt ist die Anstalt in Beuggen, die auf

Anregung von „Vater“ Zeller (1779—1860) gegründet und von diesem 40 Jahre lang geleitet worden ist. Bekannt ist ferner das rauhe Haus in Horn bei Hamburg, 1833 von Johann Heinrich Wichern gegründet. Zur Zeit giebt es in Deutschland über 300 Rettungshäuser. Die erste Blindenanstalt ist 1784 von Professor Valentin Haug in Paris errichtet worden. Um 1770 gründete der Abbé de l'Epée in Paris die erste Taubstummenanstalt. In Deutschland wurde 1778 in Leipzig die erste Anstalt für Taubstumme als Staatsanstalt errichtet; dem Lehrer Samuel Heinicke, der sich um das Taubstummenwesen schon verdient gemacht hatte, wurde die Leitung übertragen. Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts sind auch an mancherlei Orten Idioten-Anstalten zur Erziehung Blödsinniger ins Leben gerufen worden. Endlich sind noch zu erwähnen die Knaben- und Mädchenhorte (seit 1885), die die Beaufsichtigung und Beschäftigung der Schulkinder außer der Schulzeit bezwecken.

Die Dauer der Schulpflicht ist in allen deutschen Staaten auf die Zeit vom vollendeten 5. oder 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre festgesetzt. Kinder unter 6 Jahren sind meist körperlich und geistig den Anstrengungen und Aufgaben des Schulunterrichts nicht gewachsen, sie bleiben daher besser noch der Familie und dem Kindergarten, dem Spiele und der freien Bewegung überlassen. Ärzte haben mehrfach behauptet, daß erst das siebenjährige Kind soweit entwickelt sei, daß ihm der Unterricht keinen Schaden bringen könne. Die Erfahrung lehrt jedoch, daß es im allgemeinen zweckmäßig und unbedenklich ist, die Kinder im Alter von 6 Jahren der Schule zuzuführen. Schon Quintilian war der Ansicht, daß das sechsjährige Kind für den Unterricht reif sei. Man rechnet deshalb die Gesamtdauer der Schulzeit zu 8 Jahren. Über die Aufnahme, sowie über die Entlassung bestehen in den einzelnen Staaten besondere gesetzliche Bestimmungen.

Dasselbe gilt betreffs der Ferien. Sie dauern im ganzen 8 bis 10 Wochen und sind meist so gelegt, daß auf die Festzeiten 3—4, auf die Erntezeit 5—6 Wochen kommen. Sie sollen teils der geistigen Ausspannung der Lehrer und Schüler dienen; teils werden sie der sich häufenden ländlichen Arbeit wegen gegeben. Die Ferien sind der Schularbeit nachteilig, wenn sie zu lange ausgedehnt werden, oder wenn zwischen zwei Ferienzeiten zu wenig Schulwochen liegen, oder wenn sie eine Lage haben, die den örtlichen Verhältnissen nicht entspricht, in welchem Falle der Schulbesuch unregelmäßig werden muß. In welchen Fällen, wie lange und von wem einem Schüler Urlaub zu bewilligen sei, darüber giebt es ebenfalls in den einzelnen Staaten, Städten und Bezirken besondere Vorschriften.

§ 39. Die Organisation der Volksschule.

Ungemein groß ist der Unterschied zwischen den einzelnen Volksschulen hinsichtlich der Klassenstufen, die sie in ihrer Gliederung zeigen. Da giebt es wohlgegliederte 6—8klassige Stadtschulen, da giebt es ein-

klassige Dorfschulen, und zwischen ihnen zweiklassige mit einem Lehrer, zweiklassige mit zwei Lehrern, dreiklassige mit zwei Lehrern, dreiklassige mit drei Lehrern u. s. w.

Es ist an sich klar und bedarf keines Beweises: Die Organisation einer Schule ist um so besser, je mehr nur Schüler von gleicher Bildungsstufe in jeder Klasse vereinigt werden.

Die Kinder, welche neu in die unterste Klasse einer Schule aufgenommen werden, sind von demselben Alter. Findet hier und da eine Ausnahme statt, so liegen absonderliche Verhältnisse vor, z. B. daß ein Kind längere Zeit hindurch kränklich gewesen ist. Man setzt voraus, daß diese neu aufgenommenen Kinder im allgemeinen auch auf gleicher Bildungsstufe stehen, körperlich und geistig gleich weit entwickelt seien, und daß diese Voraussetzung richtig sei, hat die Erfahrung noch immer bestätigt. Anfangs freilich scheint eine große Verschiedenheit unter den Neulingen zu herrschen; aber bei tüchtiger Arbeit wird sich am Ende des Jahres zeigen, daß mit wenigen Ausnahmen im allgemeinen alle dasselbe Ziel erreicht haben. Es ist aber anzunehmen, und wieder bestätigt die Erfahrung die Richtigkeit dieser Annahme, daß diejenigen Kinder, die gleichzeitig die Lehrbahn betreten haben, auch künftig gleichen Schritt halten werden. Es gilt also — im allgemeinen — die Regel: Die Altersklassen bilden auch die Unterrichtsstufen.

Diese Altersgleichheit der Schüler hat besondere Vorzüge. Die Schüler üben auf einander einen großen Einfluß aus. Es ist aber natürlich, daß Schüler von gleichem Alter einander zum Wetteifer anspornen. Sind dagegen größere Altersunterschiede vorhanden, so entsteht bei jüngeren Schülern leicht Dünkel und Ehrgeiz, bei den älteren Beschämung, Mißmut, Erbitterung. Es kommt sogar vor, daß ein paar alte Überständer hinsichtlich des Klassengeistes die ganze Klasse verderben.

Die Gleichheit des Alters erleichtert auch die Disziplin. Die ganze Art und Weise, wie der Lehrer mit den Kindern zu verkehren habe, wird nach den Altersstufen anders; wir schlagen gegen zwölfjährige Kinder einen anderen Ton an, als gegen sechsjährige. Je größer daher der Altersunterschied der Kinder ist, die in einer Klasse vereinigt sind, desto schwieriger gestaltet sich die Handhabung der Disziplin.

Wenn nun aber auch die Kinder von gleichem Alter im allgemeinen derselben Unterrichtsstufe angehören werden, so ist doch damit nicht gesagt, daß alle Kinder derselben Klasse dasselbe leisten, daß alle die gleiche Fassungskraft haben müßten. Eine solche Klasse herzustellen, würde unmöglich sein. Verlangt aber muß werden: Die Klasse muß derartig sein, daß alle Kinder derselben den gleichen Stoff gemeinschaftlich durcharbeiten können. Je mehr solches der Fall ist, desto besser ist die Klasse, desto erfolgreicher der Unterricht.

Da nun die Schulzeit acht Jahre zählt, und die Kinder gleicher Altersstufen im allgemeinen der gleichen Unterrichtsstufe angehören, so würde folgen: Das Achtklassensystem ist als Norm zu betrachten. Eine solche Schule hat in jeder Klasse nur Schüler derselben Bildungs-

stufe. Der Lehrer kann sich also ganz und voll seinen Schülern widmen, ohne Kraft und Zeit zu zersplittern, er kann stets unmittelbaren Verkehr mit seinen Schülern pflegen und das lebendige Wort wirken lassen, ohne zu Helferdiensten und stiller Beschäftigung seine Zuflucht nehmen zu müssen, er vermag somit die Aufgabe der Schule, Intelligenz und Interesse in den Schülern zu wecken und zu pflegen, am besten zu lösen. Es läßt sich indes nicht leugnen, daß bei dieser Einrichtung die Gefahr vorhanden ist, daß der Lehrer die Schüler mit Unterrichtsstoff überschütte, der nur äußerlich angeeignet wird, daß man es an tüchtiger Einübung fehlen lasse, daß das rasche Vorwärtsgehen die nötigen Wiederholungen vergessen mache. Hier heißt es: Immer nur wenig durchnehmen, das Durchgenommene tüchtig üben und fleißig wiederholen!

Die siebenklassige Schule steht der achtklassigen fast gleich, da sie nur nötig hat, in der ersten Klasse einen zweijährigen Kursus einzurichten.

Diese Norm erleidet jedoch eine wesentliche Einschränkung durch zwei Umstände. Erstlich ist sie nur durchführbar in größeren Städten, wo umfangreiche Schulverhältnisse vorhanden sind, und das zweite Hindernis ist das Sitzenbleiben. Es wird dem Lehrer trotz des besten Willens und trotz gewissenhafter Arbeit nicht gelingen, die Kinder gleichen Alters auf allen Unterrichtsstufen zusammenzuhalten. Er wird immer genötigt sein, die Schüler, die dem Unterrichte nicht mehr folgen können, schließlich fallen zu lassen, erstlich, weil er ihnen nicht zumuten kann, was sie nun einmal nicht leisten können, sodann, weil er durch zu große Berücksichtigung der Schwachen die übrigen zu sehr aufhalten würde.

Die Ursache des Zurückbleibens einzelner Kinder liegt zunächst im Mangel an geistiger Fähigkeit und Fleiß. Dazu kommt schlechte Ernährung, Mangel an Zeit zu häuslichen Arbeiten, zu große Anspannung zu körperlichen Arbeiten, häufiger Schulwechsel (z. B. in Industriestädten) u. dgl. Man wird immer die Erfahrung machen, daß selbst bei gleicher Begabung die Kinder der weniger Bemittelten häufiger sitzen bleiben, wenn die Klassenziele nach den günstigeren Verhältnissen bemessen sind. Je mehr die wirtschaftlichen Verhältnisse der Eltern verschieden sind, für je weitere Kreise eine Volksschule berechnet ist, desto mehr muß mit dem Sitzenbleiben gerechnet werden.[1])

[1]) Bleiben Kinder hinter anderen zurück, so muß der Lehrer zunächst sie nachzubringen suchen. Besonders in der untersten Klasse hat er denen, die in den sprachlichen Fächern und im Rechnen nicht Schritt halten, seine Fürsorge zu widmen. Stellt sich später heraus, daß diese Mühe vergebens ist, daß gewisse Kinder den Kursus noch einmal durchmachen müssen, so bleibt nichts anderes übrig, als sie angemessen zu beschäftigen, die ganze Klasse kann ihretwegen nicht aufgehalten werden. An manchen Orten besteht die Gepflogenheit, die alte Garde, die sich nicht ergeben will, mit fortzuschieben, damit sie behufs Konfirmation wenigstens die religiösen Memorierstoffe, wenigstens aber den Katechismustext lerne. Diese Maßregel ist nicht zu billigen. Die Kinder lernen am Katechismus doch nichts als leere Worte und sitzen beim Unterrichte teilnahmlos da, und „Müßiggehen ist gefährlich“. Das bürgerliche Leben muß diese Kinder nehmen, wie sie sind, und die Kirche muß es auch. In größeren Städten hat man vielfach für die Zurückgebliebenen besondere Hilfsklassen errichtet. An manchen Orten bestehen

Haben größere Schulanstalten einen weiteren Rekrutierungskreis, so erreicht bei sieben aufsteigenden Klassen etwa ein Drittel, bei acht aufsteigenden Klassen etwa ein Viertel der Konfirmanden die erste Klasse. Diesem Übelstande abzuhelfen, giebt es zwei Mittel. Das eine besteht darin, daß man neben der sieben- oder achtstufigen Volksschule eine minderklassige errichtet. Die höhere Schule hat dann die Kinder der besser gestellten Familien oder solcher ärmeren Häuser, die für die bessere Ausbildung ihrer Kinder größere Opfer bringen wollen. Das zweite Mittel besteht darin, daß überhaupt nur Schulen von weniger Klassenstufen errichtet werden.

Die Schüler der oberen Unterrichtsstufen stehen einander viel näher als die der unteren. So können Schüler des 6. bis 8. Schuljahres dasselbe Lesestück bearbeiten, dieselbe schriftliche Arbeit machen, dieselben Rechenaufgaben lösen, nicht aber die Schüler des 1. und 2. oder 2. und 3. Schuljahres. Auch sind die Fortschritte auf den oberen Stufen nicht mehr so bedeutend wie auf den unteren, wo bei weniger Lehrfächern — meist Fertigkeiten — größere Strecken zurückgelegt werden. Endlich können die Schüler der oberen Stufen, da sie bereits arbeiten gelernt haben, besser ohne persönliche Leitung des Lehrers arbeiten, als diejenigen der unteren, so daß also die stille Beschäftigung auf den oberen Stufen mehr am Platze ist. Daraus folgt: *Sind mehrere Abteilungen in einer Klasse zu vereinigen, so geschieht es besser auf den oberen, als auf den unteren Stufen.*

Die *sechsklassige* Schule vereinigt die letzten drei Jahrgänge in der ersten Klasse. Diese erhält zweijährigen Kursus. Mehrere Abteilungen zu bilden, ist außer im Rechnen kaum nötig. Kinder, welche drei Jahre in der ersten Klasse zubringen, machen allerdings bei dieser Einrichtung den einen Jahreskursus zweimal durch; es wird ihnen von großem Segen sein.

Je mehr die Zahl der aufsteigenden Klassen herabgemindert wird, desto mehr Schuljahre müssen in einer Klasse vereinigt werden, desto mehr muß der Lehrer zur stillen Beschäftigung greifen, desto schwieriger wird der Unterricht. Wenn aber etwa in minderklassigen Schulen dieselben Stoffmengen verarbeitet werden wie in den mehrklassigen, so kann es nur dadurch geschehen, daß man die Sachen übers Knie bricht, also ohne Gründlichkeit verfährt. Eine dreiklassige Schule wird nie leisten können, was eine sechsklassige leistet.

Es ist schon erwähnt, daß die oberen Jahrgänge sich an Wissen und Können näher stehen, als die unteren. Auf den oberen Stufen giebt es eine Menge Stoffe, die mehrere Abteilungen bearbeiten können, wobei der Lehrer es vielfach in der Hand hat, für die fortgeschrittenen Schüler die Stoffe zu vertiefen und zu erweitern, die Aufgaben schwieriger zu

---

diese Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder, anderwärts hat man auch Hilfsklassen für solche eingerichtet, die aus anderen Gründen, z. B. wegen mangelhaften Schulbesuchs, zurückgeblieben sind. Diese werden, wenn ihnen nachgeholfen worden ist, der mehrklassigen Volksschule wieder zugeführt.

gestalten. Je weiter nach unten, desto weniger wird ein solches Verfahren möglich. Die ersten Schuljahre, und besonders das erste, haben für alle Fächer den Grund zu legen, sie erfordern deshalb besondere Sorgfalt. Die Kleinen sind auch besonders auf die Hilfe des Lehrers angewiesen, er muß sich hier mehr um jedes einzelne Kind bekümmern. Dazu fehlt ihm die Zeit, wenn er gleichzeitig zwei oder gar mehrere Abteilungen zu unterrichten hat. Es gilt deshalb als Regel: Die Kinder des ersten Schuljahres bilden soweit, als irgend möglich, eine Klasse für sich.

In der fünfklassigen Schule bilden das 1., 2. und 3. Schuljahr je eine Klasse, das 4. und 5. Schuljahr bilden die zweite, das 6. bis 8. Schuljahr die erste Klasse.

In der vierklassigen Schule bildet am besten das erste Schuljahr ebenfalls eine Klasse für sich, nämlich die vierte. Dann umfaßt die 3. Klasse das 2. und 3. Schuljahr, die 2. Klasse das 4. und 5. Schuljahr, die 1. Klasse das 6. bis 8. Schuljahr. Diese Verteilung ist besonders am Platze, wenn bei einer größeren Schulanstalt die Stärke der Klassen durch Parallelklassen leicht ausgeglichen werden kann. Sonst kann man auch so einteilen: Klasse IV 1. Schuljahr, Klasse III 2. Schuljahr, Klasse II 3. und 4. Schuljahr, Klasse I 5. bis 8. Schuljahr. Ist man genötigt, die beiden ersten Schuljahre zu einer Klasse zusammenzuziehen, so hält man beide Abteilungen, wenn irgend möglich, nur in Religion und Singen (und im Anschauungsunterrichte, wenn dieser als besonderes Fach erteilt wird) zusammen. Man gliedert dann: Klasse IV 1. und 2. Schuljahr (IV^b und IV^a), Klasse III 3. Schuljahr, Klasse II 4. und 5. Schuljahr, Klasse I 6. bis 8. Schuljahr. Für die vierklassige Schule ergeben sich also folgende Möglichkeiten der Gliederung:

a) IV. 1. III. 2—3. II. 4—5. I. 6—8.
b) IV. 1. III. 2. II. 3—4. I. 5—8.
c) IV. 1—2 (IV^b und IV^a) III. 3. II. 4—5. I. 6—8.

In der dreiklassigen Schule umfaßt die 3. Klasse das 1. und 2. Schuljahr. Beide werden auch hier am besten nur in Religion und Singen (und im Anschauungsunterrichte, wenn dieser besonders erteilt wird) zusammen unterrichtet, in den übrigen Fächern aber getrennt gehalten. Die 2. Klasse enthält dann das 3. und 4. und die 1. Klasse das 5. bis 8. Schuljahr. Oder es umfaßt Klasse III das 1. und 2., Klasse II das 3. bis 5., Klasse I das 6. bis 8. Schuljahr. Hat die dreiklassige Schule nur zwei Lehrer, so sollte trotzdem das erste Schuljahr eine Klasse für sich bilden. Er wäre also zu gliedern: Klasse III 1. Schuljahr, Klasse II 2. bis 4., Klasse I 5.—8. Schuljahr. Es ergiebt sich also:

Die dreiklassige Schule mit 3 Lehrern:

a) III. 1—2 (III^b und III^a). II. 3—4. I. 5—8.
b) III. 1—2. II. 3—5. I. 6—8.

Die dreiklassige Schule mit 2 Lehrern:

III. 1. II. 2—4. I. 5—8.

Die zweiklassige Schule kann es nicht umgehen, in der 2. Klasse mehrere Schuljahre zusammenzuziehen. Man gliedert: Klasse II. 1. bis 3., Klasse I. 4. bis 8. Schuljahr.

Ob man in der vierklassigen Schule und der dreiklassigen mit drei Lehrern das 5. Schuljahr zur ersten oder zweiten Klasse rechnen müsse, hängt von der Stärke der Jahrgänge und der Strenge der Versetzung ab. Soll dieses Schuljahr in der vierklassigen Schule der ersten Klasse zugezählt werden, so müssen die weniger reifen Schüler in der dritten Klasse verbleiben. Soll es umgekehrt in der dreiklassigen Schule zur zweiten Klasse gezählt werden, so muß man bei der Versetzung in die erste Klasse weniger streng verfahren, weil sonst die Klassen zu große Ungleichkeit in der Stärke aufweisen, da die Jahrgänge 3—5 an sich stärker sind als die 6—8.

Wir haben jedoch bei diesen Aufstellungen die Trennung der Kinder nach dem Geschlechte nicht in Betracht gezogen. Man hat die Trennung nach den Geschlechtern oft befürwortet, weil das Zusammensein von Knaben und Mädchen in derselben Klasse sittliche Gefahren herbeiführen könne. Diese Befürchtung ist jedoch übertrieben. In ländlichen Verhältnissen verkehren beide Geschlechter völlig ungezwungen miteinander, und wenn der Verkehr der Knaben und Mädchen immer sittlich gefährlich wäre, so müßte er es außerhalb der Schule viel mehr sein als in der Schule. Wachsamkeit des Lehrers und ein guter Klassengeist lassen Unsittlichkeiten kaum aufkommen. Zudem wird der Lehrer in Unterricht und Zucht alles vermeiden, was die Kinder auf den Unterschied der Geschlechter hinlenken könnte. Die Aborte müssen selbstverständlich pädagogischen Anforderungen entsprechen. Ebenso selbstverständlich ist es, daß Knaben und Mädchen nicht durcheinander sitzen.[1]) Sind dergleichen Bedingungen erfüllt, so kann von besonderen sittlichen Gefahren kaum die Rede sein, wenn auch nicht zu leugnen ist, daß das Zusammensein von zwölf- bis vierzehnjährigen Knaben und Mädchen zu allerlei Neckereien und Ungehörigkeiten Anlaß geben kann.

Es fragt sich aber, ob nicht der Unterricht die Trennung der Geschlechter gebiete. Eine Prüfung der Stoffe, welche die Volksschule lehrt, wird zeigen, daß der größte Teil derselben für Knaben und Mädchen nicht nur paßt, sondern auch brauchbar und nötig ist. Nur ein Bruchteil der Stoffe — die spezielle Methodik weist ihn auf — ist weniger für Mädchen geeignet oder notwendig. Daß etwas Tüchtiges gelernt werde, ist für beide Geschlechter gleich wünschenswert und heilsam. Außer der Raumlehre und der Handarbeit hat der Volksschulunterricht kaum ein Lehrfach, das nicht für Knaben und Mädchen geeignet wäre, und ein einfacher Kursus der Formenlehre ist auch für Mädchen nicht zu ver-

---

[1]) Im Königreiche Sachsen ist vorgeschrieben, daß in gemischten Klassen die Bänke der Knaben und Mädchen durch einen Gang getrennt seien, und daß die Knaben dem Lehrer zunächst sitzen, wenn alle Bänke hintereinander stehen. In letzterem Falle dürfte es sich jedoch namentlich bei stark gefüllten Klassen im Interesse des Unterrichts empfehlen, von Zeit zu Zeit abzuwechseln.



werfen. Innerhalb der einzelnen Fächer giebt es allerdings Stoffe, die für das eine oder das andere Geschlecht mehr Interesse und Wert haben, wie z. B. in Physik und Chemie, in der Geschichte, in der Lektüre, im Gesangunterrichte. Sie bilden indes, wie gesagt, einen Bruchteil des Ganzen.

Es ist richtig, und jeder Lehrer, der längere Zeit Knaben und Mädchen unterrichtet hat, wird es bestätigen, daß die Mädchen mehr am Einzelnen, Besonderen, Konkreten haften, daß es ihnen schwerer wird als den Knaben, sich zum Allgemeinen, zum Abstrakten aufzuschwingen. Man wird also nicht selten genötigt sein, bei Mädchen eine andere Art der Behandlung des Stoffes eintreten zu lassen, als bei Knaben.

Es ist ferner richtig, daß sich im allgemeinen bei Mädchen der Verstand rascher entwickelt, als bei Knaben, wie sie sich denn überhaupt rascher entwickeln. Mädchen fassen in der Regel leichter auf, als Knaben. Dafür aber erfassen die Knaben den Lehrstoff sicherer und treuer, bei Mädchen ist deshalb mehr Übung und Wiederholung nötig. Es wird daher bei beiden Geschlechtern in gleicher Zeit die gleiche Menge an Lehrstoff bearbeitet werden können. Übrigens hat die schnellere Entwickelung des Verstandes bei den Mädchen ihre Grenzen, sie werden später von den Knaben nicht nur eingeholt, sondern auch überholt.

Je jünger die Kinder sind, desto weniger treten aber auch auf dem Gebiete des Unterrichts diese Unterschiede hervor. Auf der Unterstufe ist von ihnen kaum etwas zu merken, erst auf der Oberstufe machen sie sich geltend. In mehrklassigen Volksschulen braucht also erst dann eine Trennung der Geschlechter einzutreten, wenn die Unterrichtspläne für Knaben und Mädchen besonders gestaltet werden müssen.[1]) Je weniger Klassen eine Schule hat, desto weniger Stoff kann sie verarbeiten, desto weniger brauchen und können daher die Lehrpläne auf Knaben und Mädchen besonders zugeschnitten werden, da ja der größte Teil des Lehrstoffes von beiden Geschlechtern angeeignet werden muß, und nur der geringste Teil desselben sich mehr für das eine oder das andere Geschlecht eignet, also des Gemeinsamen viel mehr vorhanden ist, als des Trennenden. Es ist also immer besser, an Orten, wo neben einer zweiklassigen Knabenschule eine zweiklassige Mädchenschule besteht, eine Schule zu errichten mit vier aufsteigenden gemischten Klassen. So will es das sächsische Schulgesetz. Die preußischen Allgemeinen Bestimmungen dagegen bezeichnen es als wünschenswert, daß schon in einer Schule mit mehr als zwei Lehrern, also auch bei einer dreiklassigen Schule mit drei Lehrern, auf der Oberstufe die Trennung nach den Geschlechtern eintrete. Es gilt aber allgemein: Die Trennung nach den Ge-

---

[1]) Es kommen jedoch auch die gesellschaftlichen Verhältnisse in Betracht. Je mehr diese sich verfeinern, desto größer wird der Unterschied zwischen beiden Geschlechtern, desto früher macht sich der Gegensatz zwischen Knaben und Mädchen bemerkbar. Auf dem Lande gleichen sich Knaben und Mädchen mehr und länger, als in der Stadt. Es können deshalb auch in Landschulen gemischte Klassen höher hinauf bestehen, als in der Stadt.

schlechtern darf niemals eintreten auf Kosten der aufsteigenden Klassenstufen.

Danach würde sich der Klassenaufbau bei einer teilweisen Trennung der Geschlechter in folgender Weise gestalten:

1) 3 Klassen:
II gemischt,
I Knaben, I Mädchen.

2) 4 Klassen:
III, II gemischt,
I Knaben, I Mädchen.

3) 5 Klassen:
IV, III, II gemischt,
I Knaben, I Mädchen.

4) 6 Klassen:
V, IV, III, II gemischt,
I Knaben, I Mädchen.

oder:
IV, III gemischt,
II Knaben, II Mädchen,
I Knaben, I Mädchen.

Die Zahl der Schulkinder einer Klasse sollte 50—60 nicht übersteigen. Das Hamburgische Schulgesetz von 1870 bestimmt 50 Schüler als Normalzahl. In der untersten Klasse darf diese Zahl ohne Genehmigung der Behörde nicht überschritten werden. Das Volksschulgesetz des Königreichs Sachsen bestimmt, daß die Schülerzahl einer Klasse nicht über 60 steigen soll. Nach den preußischen Allgemeinen Bestimmungen soll die Schülerzahl der einklassigen Volksschule nicht über 80 hinausgehen.

§ 40. Die einklassige Volksschule.

Die Aufgabe der einklassigen Volksschule ist dieselbe wie diejenige der mehrklassigen. Sie ist also nicht etwa das untere Stockwerk, auf dem die mehrklassige neue Stockwerke errichtet; auch sie soll ihren Schülern eine Bildung zuteil werden lassen, die sie befähige, würdige Mitglieder des Staates, der Kirche und der Gesellschaft zu sein. Sie muß ihre Lehrstoffe beschränken. Diese Beschränkung trifft alle Fächer gleichmäßig, es soll nicht so sein, daß einige Fächer auf Kosten der übrigen, etwa der Realien, bevorzugt werden. Es darf also auch kein Fach ganz wegfallen. In jedem Fache aber giebt es Stoffe, die alle Volksschulen lehren müssen, und diese hat die einklassige Schule zunächst zu berücksichtigen.

Man unterscheidet die *ungeteilte* und die *geteilte* Schule. In der ungeteilten Schule werden die Kinder „jedes schulpflichtigen Alters in ein und demselben Lokale durch einen gemeinsamen Lehrer gleichzeitig unterrichtet“. In der geteilten Schule sind in mehreren Stunden bald die Ober- und Mittelstufe, bald die Mittel- und Unterstufe, niemals aber alle Stufen zu gemeinsamem Unterrichte vereinigt. Vielfach trennt man die gesamte Kinderschar in zwei Hauptabteilungen (in die vier unteren und die vier oberen Jahrgänge), deren jede gesonderten Unterricht erhält. Man bezeichnet diese Form der geteilten Schule als *Halbtagsschule*.

Der ungeteilten Schule gegenüber gewährt, so wird behauptet, die *Halbtagsschule* zwei Vorteile. a) Sie hat zwei aufsteigende Klassen und

ermöglicht dadurch eine größere Planmäßigkeit des Unterrichts. b) Sie beschäftigt die Kinder nur einen halben Tag in der Schule, giebt ihnen daher mehr Freiheit zu wirtschaftlicher Thätigkeit und kommt dadurch dem Bedürfnisse nach Arbeitskräften entgegen. Diesen Vorteilen stehen aber auch drei Nachteile gegenüber. a) Die Kinder empfangen zu wenig Unterricht (16 und 16 oder 14 und 18 Stunden); besonders reichen für die Oberklassen die 16—18 Stunden dazu nicht aus, daß der Lehrer den Kindern die Grundlagen der religiös-sittlichen Bildung und die für das bürgerliche Leben erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten in hinreichendem Maße geben könnte. b) Die Schule ist genötigt, den Kindern eine größere Menge Hausaufgaben zuzuweisen. c) Wenn die Kinder in der langen Freizeit keine nützliche Beschäftigung haben, oder wenn die Eltern sie nicht genügend beaufsichtigen können, so gereicht ihnen die Freiheit zum Schaden. Es liegt die Gefahr nahe, daß die Kräfte der Kinder zu Feld- oder Fabrikarbeit zu stark ausgenutzt werden, wodurch dem Schulunterrichte der größte Nachteil erwächst. Dieser Übelstände wegen pflegt man Halbtagsschulen nur dort einzurichten, wo infolge zu großer Schülerzahl oder wegen Kleinheit des Schulzimmers alle Schüler nicht gleichzeitig unterrichtet werden können, und die Verhältnisse die Anstellung eines zweiten Lehrers nicht erlauben.

Die Frage, wie die Gliederung der ungeteilten Schule zu bewerkstelligen sei, läßt sich nicht ohne weiteres beantworten. Je mehr Abteilungen gebildet werden, desto gleichartiger sind die Schüler innerhalb jeder derselben, desto mehr läßt sich eine geordnete Stufenfolge herstellen, desto leichter erscheint der Unterricht, desto mehr wird aber auch Zeit und Kraft des Lehrers zersplittert. Nicht alle Unterrichtsfächer erfordern die Gliederung in mehrere Abteilungen in gleicher Weise. Schüler des 1. bis 3. Schuljahres können nicht zusammen lesen, aber doch zusammen schreiben; Schüler des 3. bis 5. Schuljahres können zusammen singen, aber nicht zusammen rechnen. Die Gliederung in mehrere Abteilungen läßt sich leichter durchführen, wenn es sich um mechanische Bethätigung der Hände handelt, im Schreiben und Zeichnen, sie erschwert den Unterricht bei Fächern, die viel mündliche Belehrung erfordern (Religion, Sprache, Realien).

In den meisten deutschen Staaten zerlegt man die 8 Jahrgänge in 3 Hauptabteilungen, die auch Stufen oder Klassen genannt werden. Man nennt sie Ober-, Mittel- und Unterabteilung, Ober-, Mittel- und Unterstufe, oder Ober-, Mittel- und Unterklasse und bezeichnet sie in den Lehrplänen und Stundenplänen mit I II III oder O M U. Eine Übereinstimmung darin, welche Jahrgänge denn nun jeder Hauptabteilung zuzuweisen seien, ist jedoch nicht vorhanden. Es finden sich 3 Hauptarten der Gliederung:

a) III 1. und 2. Schuljahr, II 3. bis 5., I 6. bis 8. In manchen Staaten wird die Stufe III noch in III[a] (zweiter Jahrgang) und III[b] (erster Jahrgang) geschieden; der erste Jahrgang hat dann weniger Stunden als der zweite. Gegen diese Gliederung macht man geltend,

daß für die mittleren Jahrgänge eine sehr wichtige Art der stillen Beschäftigung das Aufschreiben auswendiggelernter Stoffe und die Aufsätze sind; darin aber kann man den dritten Jahrgang mit dem 4. und 5. nicht zusammennehmen. Ferner müssen in den meisten Fächern Abteilung I und II zusammen unterrichtet werden, dazu aber ist der 3. Jahrgang nicht reif.

b) III 1. bis 3. Schuljahr, II 4. bis 5., I 6. bis 8. Der Lehrer muß öfter zwei Hauptabteilungen zu gemeinsamem Unterrichte zusammenfassen. Von den Unterrichtsfächern eignen sich am besten dazu Religion, Deutsch, Realien, Singen. Da die Unterstufe der Hilfe des Lehrers am meisten bedarf, so erscheint die Zusammenfassung der Ober- und Mittelstufe als geeigneter als die der Mittel- und Unterstufe. Aber das Zusammenfassen der Ober- und Mittelstufe in den genannten Fächern ist unthunlich, wenn die Mittelstufe zu tief unter der Oberstufe steht. Aus diesem Grunde ist hier das dritte Schuljahr der Unterstufe zugewiesen. Die Unterstufe muß bei dieser Gliederung im Lesen, Schreiben und Rechnen in zwei Unterabteilungen zerlegt werden (1. 2—3).

c) III 1. Schuljahr, II 2. bis 4., I 5. bis 8. Diese Gliederung stützt man durch folgende Gründe: Für die Anfänger giebt es wenigstens das erste halbe Jahr hindurch fast gar keine Aufgaben von Wert für die stille Beschäftigung, und das ganze Jahr hindurch keine Aufgaben, die zu gemeinsamer stiller Beschäftigung des 1. und 2. Jahrganges verwandt werden könnten. Die Anfänger müssen für den Unterricht erst gewonnen werden, und nur im Anschauungsunterrichte und in der biblischen Geschichte kann der Lehrer sie nach einigen Monaten (am besten von Michaeli ab) mit dem zweiten Schuljahre zusammen unterrichten. Höchstens im Gesangunterrichte können sie von Anfang an zum zweiten Jahrgange hinzugenommen werden. Es ist deshalb besser, wenn der erste Jahrgang eine Klasse für sich bildet. Der vierte Jahrgang aber ist noch zu unreif, als daß er mit Erfolg an dem Unterrichte der Oberabteilung teilnehmen könnte; er wird deshalb besser der Mittelabteilung zugewiesen.

In Württemberg gliedert man die gesamte Kinderschar nicht in 3 sondern in 4 Abteilungen. Es umfaßt IV das 1., III das 2. und 3., II das 4. und 5., I das 6. bis 8. Schuljahr. Da aber in den meisten Unterrichtsfächern die Abteilungen I und II denselben Unterricht empfangen, so handelt es sich im Grunde genommen doch nur um eine Dreiteilung.

In Braunschweig gliedert sich die ungeteilte Schule nur in 2 Klassen. Klasse II umfaßt die Jahrgänge 1—3, Klasse I die übrigen. Diese Gliederung unterscheidet sich von der Dreiteilung, wie sie in andern Ländern besteht, sehr wenig, da in diesen die Ober- und Mittelstufe meist gemeinsamen Unterricht erhalten.

Die Zahl der Unterrichtsstunden für jede Stufe ist in den einzelnen Ländern verschieden. In Preußen beträgt sie I 30, II 30, III 20, in Coburg I 32, II 30, III^a (2. Schuljahr) 20, III^b (1. Schuljahr) 12, in Meiningen I 32, II 26, III 12, in Weimar I 30 (32 in Schulen

mit mehr als 60 Kindern), II 28, III 18. In Württemberg hat Klasse IV (1. Schuljahr) 7 1/2 Stunden und 10 1/2 Stunden Übung, Klasse III (2. und 3. Schuljahr) 8 1/2 Stunden und 12 1/2 Stunden Übung, Klasse II und I (4. bis 8. Schuljahr) 16 1/2 Stunden und 7 1/2 Stunden Übung. In Braunschweig hat Klasse I 26 Stunden und zwar 20 Stunden direkten Unterricht, 6 Stunden stille Beschäftigung, Klasse II 24/2 Stunden direkten Unterricht und 2 Stunden Übung, im ganzen also 14 Stunden. Den Gesangunterricht haben Klasse I und II gemeinsam (2 Stunden). Kombiniert sind beide Klassen in 10 Stunden, so daß also der Lehrer 30 Stunden zu geben hat.

Der Lehrer der einklassigen Schule muß öfter mehrere Jahrgänge zugleich unterrichten; er wird dadurch gezwungen, die stille Beschäftigung (Selbstbeschäftigung) zu Hilfe zu nehmen, indem er der einen Abteilung Aufgaben zur stillen Bearbeitung überweist, während er die andere mündlich unterrichtet.

Die stille Beschäftigung hat jedoch keineswegs den Zweck, die Kinder, die der Lehrer nicht direkt unterrichten kann, nur daran zu hindern, den Unterricht der andern zu stören, sie soll vielmehr der Befestigung des behandelten Stoffes und der Übung dienen. Die Aufgaben, die für sie gestellt werden, müssen sich deshalb eng an den unmittelbaren Unterricht anschließen und womöglich im nachfolgenden Unterrichte wieder verwertet werden. Geschieht dieses, so hat der Lehrer an den stillen Beschäftigungen zugleich ein Mittel, zu erkennen, ob und wie weit sein direkter Unterricht sachlich und methodisch richtig und erfolgreich gewesen sei. Nötig ist, daß die Kinder von vornherein an selbständiges und sorgfältiges Arbeiten gewöhnt werden.

Schließt sich die stille Beschäftigung dem übrigen Unterrichte eng an, und wird sie sorgfältig gehandhabt, so ist sie mehr als ein bloßes Mittel, die Zeit auszufüllen, mehr als ein notwendiges Übel: sie ersetzt die häuslichen Aufgaben und hat vor diesen noch den Vorteil voraus, daß die Arbeiten unter Aufsicht des Lehrers und deshalb sorgfältiger angefertigt werden.

Für den Lehrer erwächst aus der stillen Beschäftigung eine große Schwierigkeit, nämlich diejenige, immer passende Aufgaben bereit zu haben. Denn es handelt sich nicht nur um die Einprägung dessen, was gelehrt worden ist, sondern auch um mannigfache Anwendung und Verwertung desselben. „In allen andern Schulen sagt man nach Behandlung eines Kapitels: Welche Übungen muß ich anstellen, damit das Eingeführte wirkliches Eigentum des Schülers werde? In der einklassigen Schule fragt man sich zuweilen: Welche Übungen kann ich noch anstellen lassen? Diese Lage ist für einen verständigen Lehrer, für einen findigen gar kein Unglück. Es ist besser, etwas zu wenig Stoff, denselben aber nach allen Seiten verarbeitet, als das Umgekehrte.“ (K. Heinemann.)[1])

Aufgaben für die stille Beschäftigung bietet jedes Unterrichtsfach.

---

[1]) Organisation der Volksschulen. Gera, Hofmann.

Es gehört dahin aus den Wissensfächern das Aufschreiben einer biblischen Geschichte, eines Katechismusstückes, eines Liedes, die Bearbeitung von Stoffen aus dem Religionsunterrichte, der Geschichte, der Geographie, der Naturkunde, der Geometrie, die in Worte gefaßte Lösung von Rechenaufgaben (was Dörpfeld besonders empfiehlt) u. dergl.

Der Übung dient hauptsächlich die stille Beschäftigung im Zeichnen, im Schönschreiben, im Rechtschreiben, im Rechnen, das Einschreiben des Aufsatzes, die Fehlerverbesserung u. s. w.

Das stille Durchlesen von Lehrstoffen sowie das Auswendiglernen kann man nur gereiften Schülern zumuten, da die Schüler durch den gleichzeitigen Unterricht der andern Abteilung vielfach gestört und von ihrer Aufgabe leicht abgelenkt werden. Jüngere Kinder können nicht veranlaßt werden, dem Unterrichte der älteren zuzuhören; da sie ihm nicht folgen können, so werden sie zur Langenweile, zum Träumen und zum Müßiggange verurteilt.

Körperlich und geistig reiferern Schülern kann mehr stille Beschäftigung zugemutet werden als weniger reifen, auch leuchtet ein, daß für die oberen Stufen eine größere Mannigfaltigkeit der Aufgaben vorhanden ist als für die unteren. Für die Kleinsten läßt sich kaum eine Aufgabe finden, deren Lösung sie eine ganze Stunde fesseln könnte, auch würden sie körperlich und geistig bald erschlaffen. Man zieht es deshalb vor, bei ihnen mit direktem Unterrichte und stiller Beschäftigung halbstündlich zu wechseln. Auch bei größeren Kindern muß, trotz der Mannigfaltigkeit der Aufgaben, die körperliche und geistige Frische schwinden, wenn sie zu viel mit schriftlichen Arbeiten beschäftigt werden. Schon aus diesem Grunde muß die Anzahl der Stunden für die stille Beschäftigung hinter derjenigen für direkten Unterricht zurückbleiben, auf keinen Fall darf die Zeit der stillen Beschäftigung die des mündlichen Unterrichtes übersteigen. Stille Beschäftigung aber auf Kosten des direkten Unterrichts würde die hinreichende Ausbildung der Schüler unmöglich machen. Man könnte die Zahl der Schulstunden erhöhen, indem man der Stundenzahl für direkten Unterricht eine bedeutende Stundenzahl für stille Beschäftigung zufügte; oder man könnte von der einmal festgesetzten Stundenzahl den größeren Teil der stillen Beschäftigung und den kleineren dem unmittelbaren Unterrichte zuweisen. Beides ist unthunlich.

Was die Frage anbelangt, wie viele Abteilungen der Lehrer gleichzeitig mit Erfolg beschäftigen könne, so ist zunächst daran zu erinnern, daß schon der Unterricht einer Abteilung die volle Aufmerksamkeit und Geistesfrische des Lehrers verlangt. Er muß Herr des Stoffes und der Form des Unterrichts sein, muß auf Vortrag und Fragestellung, auf Rede und Antwort, Aufmerksamkeit, Teilnahme, Verhalten und Körperhaltung, auf die größere oder geringere Fähigkeit der Kinder, auf mancherlei äußere Umstände (Licht, Luft, Wärme u. dergl.) acht haben. Mit jeder Abteilung mehr wachsen die Anforderungen an den Lehrer. Auch die still beschäftigte Abteilung erfordert seine Aufmerksamkeit. Die Aufgaben müssen den Schülern hinreichend Arbeit gewähren; Aufmerksamkeit, Fleiß,

Ehrlichkeit, Haltung der Arbeitenden sind zu beachten, die gefertigten Arbeiten müssen durchgesehen werden, und das alles erfordert ein großes Geschick und einen sicheren Blick des Lehrers, da ja auch den Kindern, die den unmittelbaren Unterricht haben, möglichst wenig Zeit entzogen werden soll. Der Lehrer kann daher neben dem mündlichen Unterrichte einer Abteilung höchstens noch zwei Abteilungen, wenn sie sehr klein sind, auch wohl drei still beschäftigen. In kleinen Schulen wird allerdings die Arbeit dadurch erleichtert, daß einzelne Jahrgänge schwach sind oder ganz ausfallen.

Das Helfersystem, das darin besteht, daß der Lehrer dazu fähige Schüler heranzieht, ihn beim Unterrichte zu unterstützen, ist ein alter Notbehelf. Früher bediente man sich der Helfer viel mehr als heute. Wo die Schule sehr voll oder gar überfüllt ist, kann der Helferdienst nicht entbehrt werden.

In der Regel zieht man ältere Schüler zum Unterrichten jüngerer heran. Zu Helfern werden nur die fähigsten Schüler ausgewählt. Den Lehrer kann selbstverständlich der helfende Schüler nicht ersetzen; denn der Schüler bleibt Schüler, er ist weder fähig, einen Lehrstoff verständlich zu machen noch selbständig eine Übung vorzunehmen. Der Helfer wird durch den Dienst, den er leistet, seiner eigenen Abteilung und Ausbildung entzogen, und der Lehrer hat deshalb dafür Sorge zu tragen, daß der Schüler nicht Schaden an seiner Weiterbildung erleide. Es darf daher kein Schüler als Helfer benutzt werden, während seine eigene Abteilung vom Lehrer unterrichtet wird, auch sollte kein Schüler länger als $^1/_2$ bis 1 Stunde täglich den Helferdienst verrichten. Der Lehrer vermeide es, immer dieselben Schüler heranzuziehen, und besonders wenn ihm eine größere Anzahl von Helfern zu Gebote steht, begnüge er sich nicht mit einigen wenigen. Jedem Helfer muß genau klar gemacht und bezeichnet werden, welche Übung er vorzunehmen habe. Endlich hat der Lehrer auch die Helfer zu überwachen und sich zu überzeugen, in welcher Weise sie ihr Amt verrichten, und welchen Erfolg sie schließlich erzielt haben.

Man verwendet die Helfer dazu, die Kleinen lesen zu lassen. Mit diesem Lesen ist der Übelstand verknüpft, daß die Leser nicht laut sprechen dürfen, während doch lautes und deutliches Sprechen zur Erzielung des guten Lesens erforderlich ist. Ferner werden Helfer bei schriftlichen Übungen gebraucht, sei es, daß sie etwas diktieren, sei es, daß sie die Arbeiten durchsehen und die Fehler anstreichen oder verbessern, sei es, daß sie den Kleinsten bei schwierigen Buchstaben die Hand führen, sei es endlich, daß sie nur für Fleiß und Ordnung sorgen. Im Rechnen beschränkt sich die Thätigkeit des Helfers darauf, eine vom Lehrer begonnene Übung fortzusetzen. Man läßt auch wohl einen Spruch, einen Liedervers u. dergl. durch einen Helfer einüben, wodurch indes der oben erwähnte Übelstand wieder eintritt. Das Abhören dessen, was auswendig gelernt ist, führt leicht zu allerlei Unzuträglichkeiten, da die überhörenden Schüler nicht immer recht und gerecht verfahren und urteilen, namentlich

wenn die Helfer die Mitglieder ihrer eigenen Abteilung zu überhören haben. Dagegen empfiehlt es sich, die Kinder (auf allen Stufen) zu gegenseitiger Durchsicht dessen zu veranlassen, was sie geschrieben haben. Die Tafeln oder Hefte werden gewechselt, jeder Schüler unterstreicht, was ihm falsch erscheint. Sind die Arbeiten zurückgegeben, so muß der Lehrer noch diese und jene selbst ansehen, um sowohl die Arbeiten selbst als auch die Verbesserung zu prüfen. Endlich empfiehlt es sich oft, die ganze obere Abteilung mit der Durchsicht dessen zu betrauen, was eine untere geschrieben hat. Man hat dabei die Vorteile, daß die ganze Abteilung thätig ist, und diese Thätigkeit auf die helfenden Schüler selbst anregend wirkt. Ab und zu kommt es auch wohl vor, daß man einen geübteren Schüler benutzt, einem einzelnen zurückgebliebenen Mitschüler nachzuhelfen.

Andere Lehrer nehmen den Helfer nicht aus den oberen Jahrgängen, sondern stets aus derselben Ateilung, die eine Übung vornehmen soll. Man benutzt die Helfer dann nur zu Übungen in der deutschen Sprache (Diktieren, Buchstabieren, Lesen) und im Rechnen.

Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts machte die gegenseitige Schuleinrichtung viel von sich reden. Erfunden und angewandt ist sie durch den Schotten Dr. Andreas Bell († 1832) in Madras in Ostindien und dem Engländer Joseph Lancaster (1778—1838) in London. Beide waren unabhängig von einander. Der gegenseitige Unterricht oder die Bell-Lancastersche Methode besteht darin, daß der Lehrer selbst nur die vorgeschrittenen Schüler unterrichtet und diese dann als Monitoren die übrigen (nach einem genau vorgeschriebenen Schema) unterrichten läßt. Der Lehrer überwacht von seinem erhöhten Platze aus das Ganze. Alles geht nach militärischem Kommando, wie das Räderwerk einer Maschine. Die Monitoren machen vor und sprechen vor, die Schüler machen nach und sprechen nach. Ein Glockenzeichen des Lehrers, ein Kommando der Monitoren, die Übungen werden gewechselt. Sie beschränken sich, wie es anders nicht möglich ist, auf mechanische Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Rechnen. Die gegenseitige Schuleinrichtung wurde in Indien, England und Dänemark weit verbreitet; heute sind höchstens noch schwache Überreste von ihr vorhanden.

Eine Abänderung davon ist der wechselseitige Schulunterricht, wie er in Schleswig-Holstein 1822 durch königliche Verordnung eingeführt wurde. Der wechselseitige Schulunterricht weist den eigentlichen Unterricht dem Lehrer zu und läßt nur die bloßen Übungen durch Monitoren vornehmen. Diese Übungen beschränken sich auf die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Zeichnens, Kopf- und Tafelrechnens. Die ganze Schulklasse ist in 2 oder höchstens 3 Unterrichtsabteilungen gegliedert, jede aber umfaßt 4—6 Übungsabteilungen. Die Kinder, welche der Lehrer unterrichtet, nehmen stets die vorderen Sitzreihen ein. Die Übungen geschehen nach Wandtabellen, auf die der Monitor mit dem Stocke zeigt. Alles geht nach militärischem Kommando des Lehrers. Nachdem ein Lied gesungen und ein Gebet gesprochen ist, befiehlt der Lehrer: „Erste Abteilung zur biblischen Geschichte! die übrigen lesen!

Gehülfen an ihren Platz!" Noch ein kurzes Kommandowort: „Fangt an!" und alle Abteilungen beginnen ihre Thätigkeit. Nach einer halben Stunde erschallt der Befehl: „Halt an!" die Maschine steht. Ein paar Sekunden, bis alles ruhig ist, wartet der Lehrer, dann kommandiert er: „Zweite Abteilung Anschauungsunterricht! die übrigen schreiben!" Jede Abteilung marschiert an ihren Platz, der Lehrer spricht: „Fangt an!" und die Thätigkeit beginnt von neuem. Für die letzte Viertelstunde giebt der Lehrer seiner Abteilung eine kleine Aufgabe zum Schreiben oder Lernen, er selbst sieht in dieser Zeit die Arbeiten der übrigen durch.

Die wechselseitige Schuleinrichtung fand ihrer Zeit begeisterte Lobredner und heftige Gegner. Was sie Gutes brachte, nämlich die Mithülfe gereifter Schüler, war schon lange in den deutschen Schulen angewandt worden, wenn man auch das Helferwesen nicht in ein festes System gebracht hatte. Die Übungen arteten leicht in Mechanismus aus, und da die Schüler nur wenig unmittelbaren Unterricht genossen, so konnten die Fortschritte nicht bedeutend sein. Dagegen bot sie den Vorteil, daß eine große Anzahl von Schülern beschäftigt werden konnte. Heute ist die wechselseitige Schuleinrichtung vergessen.

§ 41. Die Versetzung.

Die Versetzung der Schüler aus der niederen Klasse in die nächst höhere findet immer nur am Schlusse des Schuljahres statt. Da sie für das Gedeihen der Schularbeit ungemein wichtig ist, so muß sie mit der größten Gewissenhaftigkeit vollzogen werden. Von jedem Schüler, der versetzt werden soll, muß verlangt werden, daß er das Ziel der bisherigen Klasse im allgemeinen erreicht habe. Unbedingt erforderlich ist, daß er im Lesen, Schreiben, Orthographie und Rechnen die nötige Reife besitze, nicht etwa, weil diese Fertigkeiten die Hauptfächer des Schulunterrichts bildeten, sondern weil ohne Sicherheit in ihnen der nachfolgende nicht genügend fortschreiten kann, und die nächste Klasse nicht Zeit und Gelegenheit hat, sich mit dem einzelnen Schüler in solchem Maße zu beschäftigen, daß sie die hier vorhandenen Lücken ausfüllen könnte. In den Wissensgebieten muß sich der Schüler so viel Kenntnisse erworben haben, daß angenommen werden kann, er werde dem Unterrichte der nächsten Klasse mit Nutzen folgen können. Hier lassen sich die Lücken leichter ausfüllen, auch verhindern sie das Fortkommen des Schülers weniger. In besonderen Fällen ist auch das Alter des Schülers in Betracht zu ziehen. Hat ein Schüler das Durchschnittsalter der Schüler seiner Klasse überschritten, so muß er versetzt werden, sobald er notdürftig reif erscheint, damit er an dem für das reifere Alter berechneten Unterrichte einigen Anteil nehmen könne und nicht Mutlosigkeit, Trotz und Trägheit sich einstellen. Bei völliger Unreife kann allerdings auch das Alter keinen Ausschlag geben. Dieser Fall wird indes auf den unteren Stufen nur eintreten, wenn völlige geistige Unfähigkeit vorliegt. Ist dagegen ein Schüler noch verhältnismäßig jung, so muß er, wenn es

zweifelhaft erscheint, ob er versetzungsfähig sei oder nicht, sitzen bleiben, weil in diesem Falle anzunehmen ist, daß er nach einem Jahre zu den besseren Schülern seiner Klasse gehören werde. Einen fähigen und fleißigen Schüler aber lediglich deshalb in einer Klasse zurückzuhalten, weil er noch sehr jung ist, erscheint als gänzlich ungerechtfertigt, weil man dem Schüler ein Unrecht anthun würde. Hat er das Ziel seiner Klasse völlig erreicht, so muß er versetzt werden, auch wenn diese Versetzung bei anderen Neid erregen sollte. Es dürfen auch Schüler, die zur Versetzung reif sind, nicht deshalb in der bisherigen Klasse zurückgehalten werden, damit diese einen sogenannten Stamm tüchtiger Schüler behalte. Kein Schüler soll als ein bloßes Mittel zum Zwecke betrachtet werden. Es darf aber auch kein Schüler versetzt werden, nur damit ihn der Lehrer los sei, und kein Klassenlehrer kann den Anspruch erheben, nur solche Schüler aufnehmen zu wollen, die die Reife in hohem Grade erlangt haben, damit seine Klasse eine ausgezeichnete werde.

Die Entscheidung über die Versetzungsfähigkeit der Kinder kann entweder der Beurteilung der Lehrer jeder Klasse überlassen werden, in welchem Falle eine Versetzungskonferenz stattfinden muß, oder es wird eine besondere Versetzungsprüfung abgehalten. In beiden Fällen bleibt es ratsam, mehrere Wochen vor dem Versetzungstermine eine besondere Versetzungsliste aufzustellen, worin jeder Lehrer der Klasse von jedem Kinde angiebt, ob es nach seiner Beurteilung reif, zweifelhaft oder unreif sei. Die Versetzungsprüfung kann in der Weise geschehen, daß alle Schüler der Klasse daran teilnehmen oder nur die als zweifelhaft bezeichneten. Wie man auch verfahre, die Prüfung muß jedenfalls auf die als zweifelhaft bezeichneten Kinder sich besonders erstrecken. Die Versetzungsprüfung ist übrigens auch das beste Mittel, den Klagen der Lehrer über unreif versetzte Schüler und den Beschwerden der Eltern über die nicht erfolgte Versetzung ihres Kindes aus dem Wege zu gehen.

§ 42. Die Schulzucht.

Die Schulzucht oder Schuldisziplin umfaßt diejenigen Einrichtungen und Maßregeln, die die Schule trifft, um den Schüler an ein Verhalten zu gewöhnen, das ihrem Zwecke entspricht. Sie ist nicht etwa eine Fortsetzung der häuslichen Erziehung, die jetzt nur in die Schule verlegt und durch das Zusammenleben so vieler Kinder in eigentümlicher Weise fortgeführt wäre. Sie ist auch nicht die Schulerziehung selbst, denn diese umfaßt mehr als Maßregeln der Gewöhnung; sie ist aber ein Teil, eine Seite der Schulerziehung. Die Schulzucht will den Schüler gewöhnen a) an ein Verhalten, das die zweckmäßige Erteilung des Unterrichts ermöglicht (Aufmerksamkeit, Fleiß, Ordnung u. s. w.); b) an Frömmigkeit und Sittlichkeit überhaupt.

Die Schulzucht unterscheidet sich mehrfach von der häuslichen Zucht. Die häusliche Zucht erstreckt sich nur auf die Kinder, die zur Familie gehören, die Schulzucht auf eine größere Anzahl von Kindern aus Familien,

die nach ihren Lebensverhältnissen und Lebensanschauungen vielfach von einander verschieden sind. Die Familienglieder bindet die Liebe und das gleiche Interesse aneinander; die Zöglinge einer Schule sind zunächst nur verbunden durch die gemeinsame Schularbeit und durch das allgemeine Wohlwollen, das ein Mensch gegen den andern hegt, sie sind von einander getrennt durch die Verschiedenheit ihrer Interessen. Die häusliche Zucht sucht deshalb die Kinder zu einem Zusammenleben zu gewöhnen, in dem sich überall die Liebe offenbaren soll; die Schule muß ihre Zöglinge vor allem an ein Zusammenleben gewöhnen, das der Idee der Gerechtigkeit entspricht. In der Familienerziehung tritt der Unterricht gegen die Zucht zurück, in der Schulerziehung dagegen ist der Unterricht die Hauptsache, und die Zucht wird um so überflüssiger, je mehr der Schüler zur Selbstzucht und Selbstbestimmung heranreift.

Das lateinische Wort Disciplin bezeichnet zunächst die Unterweisung, das Lehren, weiterhin alles, was durch den Unterricht gelernt wird, die Wissenschaft, die Kenntnis, dann aber auch die Gewöhnung an ein bestimmtes Verhalten, die Zucht, und darum endlich auch die angenommene Gewohnheit und die Grundsätze, nach denen jemand verfährt, die Methode, insbesondere die Lehrmethode. In der That gehören Unterricht und Zucht zusammen, sie lassen sich in der Praxis gar nicht von einander trennen. „Der wahre Didaktiker,“ schreibt Diesterweg, „ist auch ein Disciplinator; wer sich recht auf den Unterricht versteht, versteht sich auch auf die Disciplin; wer gut unterrichtet, discipliniert gut; die Unterrichtsgegenstände sind schon nach alter, aber oft wieder vergessener Ansicht Disciplinen genannt worden.“

Die Schulzucht ist für niedere und höhere Schulen dieselbe, sie hat überall denselben Zweck und wendet überall dieselben Mittel an. Abänderungen werden nur bedingt durch das Alter der Schüler und durch die Verhältnisse der Familien, aus denen gewisse Arten von Schulen die meisten ihrer Zöglinge erhalten. In Schulen, die von jungen Leuten besucht werden, welche schon dem späteren Knabenalter oder dem Jünglingsalter angehören, gestaltet sich die Zucht anders, als in solchen, deren Zöglinge Kinder sind, und Schulen, deren Zöglinge aus den untersten Volksschichten stammen, müssen mehr zu Zwangsmaßregeln greifen, als andere.

Die Schulzucht will zunächst das äußere Verhalten der Schüler regeln, sie will Regelmäßigkeit und Ordnung, Ruhe, Aufmerksamkeit, Fleiß, Gehorsam und Verträglichkeit bewirken, ohne welche ein Zusammenleben von Kindern aus verschiedenen Familien und ein gedeihliches Schulleben nicht möglich ist. Insofern ist Schulzucht Schulpolizei. Aber sie will doch mehr sein, sie will nicht nur das äußere Verhalten des Schülers regeln, sie will auch auf seine Gesinnung einwirken, sie will ihn gewöhnen, nicht nur äußerlich das Rechte zu thun, sondern auch stets das Rechte zu denken, Wohlgefallen an dem zu finden, was die Pflicht gebietet. Beide Seiten der Schulzucht gehören eng zusammen; denn so lange der Schüler nur äußerlich ein gesetzmäßiges Verhalten zeigt, so lange wird

er noch versucht sein, die ihm von der Schule gezogenen Schranken zu durchbrechen.[1])

Den Unterricht unterstützt die Schulzucht auf zweifache Weise. Sie stellt zunächst Ruhe und Ordnung und überhaupt die äußeren Bedingungen her, ohne die der Unterricht nicht gedeihen kann. Außerdem veranlaßt sie den Schüler, das, was er gelernt hat, die Einsicht, die er gewonnen hat, in die That umzusetzen. Darum fügt sie zur Erkenntnis die Übung hinzu, um ihn zur Fertigkeit im Gebrauche dessen gelangen zu lassen, was er eingesehen und sich eingeprägt hat, und Übung ist ja nichts anderes als Gewöhnung, und darum sorgt sie dafür, so weit es ihr möglich ist, daß er das Sittliche, das er kennen gelernt hat, nun auch in seinen Handlungen zeige.

Die Bedeutung der Schulzucht liegt darin, daß ohne sie weder ein gedeihlicher Unterricht, noch ein gemeinsames Schulleben möglich ist, dann aber auch darin, daß es ohne Zucht, ohne Gewöhnung keine Erziehung giebt. Ein großer Teil unseres Handelns, und zwar auch unseres sittlichen Handelns, beruht auf Gewöhnung. Jung gewohnt, alt gethan. Die Schulzucht gewöhnt den Schüler daran, sich der Autorität des Lehrers und der sittlichen Normen zu unterwerfen. Die Volksschule muß um so mehr Gewicht auf die Zucht legen, als sie es nur mit Kindern zu thun hat und ihre Zöglinge schon entläßt, wenn der Unterricht erst anfängt, seine Wirksamkeit zu entfalten, wenn die Einsicht erst beginnt, den Willen zu bestimmen.

Die höheren Schulen pflegen besondere Schulgesetze (Bestimmungen über das Verhalten der Schüler in und außer der Schule) zu haben. Man giebt sie den Schülern gedruckt in die Hände oder verliest und erläutert sie am Anfange des Semesters. Sie sind hauptsächlich seit der Zeit der Philanthropen in die Schule gekommen. Obgleich hier und da staatliche Schulordnungen auch für die Volksschule befehlen, daß die Schulgesetze den Kindern gedruckt übergeben oder mit Frakturschrift auf Papier oder Pergament geschrieben in den Klassenzimmern aufgehängt werden sollen, so haben sie in die Volksschulen doch wenig Eingang gefunden. Gleichwohl bildeten sie lange Zeit hindurch den Gegenstand lebhaften Streites. Für die Volksschulen haben sie offenbar keine große Bedeutung. Für jüngere, des Lesens noch wenig kundige Schüler haben sie an sich keinen Wert. Sie müssen sich allmählich in die Schulordnung einleben, und die Anweisungen dazu aus dem Munde des Lehrers vernehmen. Für ältere Schüler, die sich bereits gewöhnt haben, der Autorität des Lehrers zu folgen, können geschriebene Schulgesetze nur Wert haben, wenn der Lehrer sie immer wieder verkündigt und über ihre Ausführung

---

[1]) Herbart unterscheidet im Geschäfte der Erziehung Regierung und Zucht. Die Regierung will bloß Ordnung halten, ihre Mittel sind Drohung, Aufsicht und Beschäftigung. Die Zucht dagegen umfaßt die Willens- und Charakterbildung, die Veredlung des inneren Menschen. Stoy bezeichnet Regierung und Zucht als „pädagogische Polizei und Führung“. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß wir den Ausdruck Zucht anders verstehen, als Herbart.

wacht. Geschieht es nicht, so werden sie an der Wand unbeachtet hängen. In der Volksschule ist der Lehrer das lebendige Schulgesetz. „Die Ordnung in der Schule muß realisiert sein im Lehrer selbst, muß in ihm sichtbar werden als ein ihm selbst zur andern Natur gewordenes Gesetz, das für ihn persönlich ein Lebenselement ist.“ (Palmer.)[1]) Dagegen führt man für die Aufstellung besonderer Schulgesetze an, daß es immerhin nützlich sei, den Schülern von Zeit zu Zeit sämtliche Ordnungsregeln zu Gemüte zu führen, daß die Gesetze nicht mehr als aus der Willkür des Lehrers hervorgegangen erscheinen, und daß der Schüler allmählich lerne, nicht mehr der Person, sondern dem Gesetze zu gehorchen.

Nach dem, was oben über die Aufgabe der Schulzucht gesagt ist, hat sie zu leisten: 1. Gewöhnung an gesetzmäßiges Verhalten, und zwar a) an Ordnung und Regelmäßigkeit, damit das Zusammenleben in der Schule möglich wird, b) an gesellige Sitte und Schicklichkeit, und 2. Gewöhnung an sittliches Wollen und Thun.

1. Gewöhnung an gesetzmäßiges Verhalten.

a) Gewöhnung an Ordnung und Regelmäßigkeit.

Pünktlichkeit im Beginnen und Schließen des Unterrichts ist das erste Erfordernis der Schulzucht. Ist der Lehrer pünktlich, so sind es auch die Schüler. Nur wenn der Lehrer den Unterricht pünktlich beginnt, kann er von den Schülern ein pünktliches Kommen verlangen. Der Lehrer halte also mit strenger Konsequenz auf eigenes pünktliches Kommen und auf dasjenige der Schüler. Das erfordert seine Amtstreue, befördert die Schularbeit und erspart ihm üble Nachrede. Kommt ein Schüler ohne genügende Entschuldigung zu spät, so bleibt er innerhalb

---

[1]) Als Beispiel führen wir Denzels Schulgesetze an. I. *Du sollst allen Anordnungen deines Lehrers willig Folge leisten!* II. *Sei fleißig und aufmerksam!* Du sollst ohne Not keine Stunde versäumen. Du sollst während des Unterrichtes keinen Unfug treiben, sondern auf alles, was gelehrt wird, genau aufmerken. Du sollst alles, was dir zu thun aufgegeben wird, so gut, so pünktlich, so vollständig, als möglich, thun. III. *Alles zu seiner Zeit und alles an seinem Orte.* Du sollst zur rechten Zeit in die Schule kommen. Du sollst deine Schriften und Bücher in Ordnung halten und regelmäßig zur Schule bringen. Du sollst nichts umher liegen lassen und das Gebrauchte jeder Zeit an seinen Ort thun. IV. *Rede die Wahrheit!* Du sollst deine Fehler freimütig bekennen. Du sollst über deine Mitschüler nichts Unwahres aussagen. V. *Sei reinlich! sei schamhaftig!* Du sollst stets mit gewaschenem Gesichte, mit gekämmten Haaren, in reinlicher Kleidung zur Schule kommen. Du sollst nichts beschmutzen und verderben. Du sollst nichts Unanständiges sagen oder thun. VI. *Sei verträglich, liebreich und dienstfertig gegen deine Mitschüler!* Du sollst dir nichts zueignen, was einem deiner Mitschüler gehört, du sollst nicht schimpfen oder schlagen, sondern jedem freundlich begegnen. Du sollst jedem gefällig sein, der dich um etwas bittet. Was du gelernt hast, sollst du gerne auch andern mitteilen. VIII. *Sei gesittet in deinem Betragen!* Du sollst dich alles Lärmens und Tobens enthalten. Du sollst still und ordentlich zur Schule kommen, und ebenso wieder nach Hause gehen. — In Baden bestimmt die Schulordnung vom 23. April 1869, daß für jede Schule eine Schulordnung aufgestellt, diese beim Beginne jedes Semesters vorgelesen und jedem Kinde gedruckt übergeben werde, auch das ganze Jahr hindurch im Klassenzimmer angeschlagen bleibe.

der Schulstube eine Zeit lang an der Thür stehen. Das Schullokal wird, um dem allzufrühen Kommen der Kinder vorzubeugen, erst $1/4$ Stunde vor Beginn des Unterrichts geöffnet. Am besten ist es, wenn der Lehrer sofort am Platze ist, doch kann er auch einen zuverlässigen Schüler als Aufseher anstellen, damit während der Versammlungszeit Ruhe und Ordnung gewahrt bleibe. Der Unterricht wird auch pünktlich zur festgesetzten Zeit geschlossen. Ohne triftigen Grund die Schüler vor der Zeit zu entlassen, ist eine Verletzung der Amtstreue; die Ausdehnung des Unterrichts über die festgesetzte Zeit hinaus stört die Ordnung der Schule, besonders wenn sie mehrklassig ist, und des häuslichen Lebens.

Nach der ersten Stunde tritt eine Pause von 5 Minuten (für die Kleinen eine größere) ein. Man kann von Kindern nicht verlangen, daß sie zwei Stunden hinter einander in straffer Haltung sitzen und sich mit einem Schlage in einen neuen Gedankenkreis versetzen. Zudem muß auch das Gehirn ruhen. Nach der zweiten und ebenso nach der dritten Stunde tritt eine Pause von $1/4$ Stunde ein, während welcher die Schüler auf den Spielplatz zu entlassen sind. Ebenso findet eine Pause von $1/4$ Stunde zwischen den beiden Nachmittagsstunden statt.

Schulversäumnisse der Kinder sind nur in triftigen Fällen zu dulden, Krankheit entschuldigt selbstverständlich. Aber auch, wenn die Eltern ihre Kinder zu Haus- oder Feldarbeiten einmal notwendig gebrauchen oder etwa sie auf einer Reise mitnehmen wollen, muß der Lehrer billige Rücksichten walten lassen. In solchen Fällen muß jedoch die Erlaubnis vorher eingeholt werden. Es kann indes hier und da auch ein unvorhergesehener Fall eintreten, wo sich die Eltern genötigt sehen, ihr Kind aus der Schule zurückzubehalten, dann muß der Lehrer auch die nachträgliche Entschuldigung annehmen. In allen Staaten bestehen gesetzliche Vorschriften bezüglich der Schulversäumnisse überhaupt und der Behandlung der unentschuldigten, mit denen der Lehrer natürlich vertraut sein muß. Vielfach sind auch bestimmte Formulare für die Versäumnislisten vorgeschrieben. Die Versäumnislisten pünktlich und gewissenhaft zu führen, ist selbstverständlich des Lehrers Pflicht. Ebenso selbstverständlich ist es, daß der Lehrer nur in ganz dringenden Fällen den Unterricht versäume und die Schule aussetze.

Die Ferien sind seit alter Zeit als eine Notwendigkeit anerkannt worden. Die Schularbeit ermüdet vor allem den Geist und mittelbar auch den Körper mehr, als andere Arten von Arbeiten; schon die Einförmigkeit des Schullebens wirkt auf Lehrer und Schüler schließlich erschlaffend ein. Die Ferien machen es Lehrern und Schülern möglich, einmal ganz der Familie anzugehören, beiden geben sie Zeit zu kleineren und größeren Ausflügen. Auf dem Lande stehen die Sommerferien auch im Dienste der Landwirtschaft. Dem Lehrer gewähren die Ferien auch Zeit, sich durch Privatstudien neue Geistesfrische zu holen. Ferienarbeiten haben meist sehr geringen Wert. Schriftliche Arbeiten werden meist in den letzten Stunden in aller Eile angefertigt. Am thunlichsten erscheint es noch, den Kindern etwas zum Auswendiglernen aufzugeben.

Ein großes Maß von Arbeiten widerspricht jedenfalls dem Zwecke der Ferien.

Die Ordnung vor dem Beginne des Unterrichts verlangt, daß jedes Kind wenigstens 5 Minuten vor dem Glockenschlage zur Stelle sei. Jedes säubert an dem Kratzeisen oder Abtreter die Füße, öffnet und schließt leise die Thür, hängt Mütze und Überkleider an den ihm zugewiesenen Haken, und begiebt sich still an seinen Platz. Es ist nicht gestattet, daß die Kinder umhergehen, sich um den Ofen herumstellen oder irgendwie lärmen, dagegen ist es ihnen erlaubt, sich bis zum Beginn des Unterrichts leise zu unterhalten. Der Lehrer dulde nicht, daß die Kinder unsauber, mit schmutzigen oder zerrissenen Kleidern erscheinen, auch nicht, daß sie im Winter mit dicken Halstüchern in der Schulstube sitzen. Tritt der Lehrer ein, so stehen die Kinder auf und begrüßen ihn mit einem „guten Morgen“ oder „guten Tag“.

Während des Unterrichts sitzen die Kinder in straffer Haltung, immer den Lehrer ins Auge fassend. Wenn nicht geschrieben wird, lehnen sie sich an. Auf jeder Bank sitzen womöglich gleich viel Kinder, jedes nimmt seinen Vordermann, so daß alle auch in Reihen hintereinander sitzen. Die Hände liegen gefaltet oder doch ruhig auf dem Tische oder auf dem Schoße. Das Sprechen mit dem Nachbar, das Spielen mit den Fingern, das Umhersehen, das Scharren mit den Füßen u. s. w. ist untersagt. Jedes Kind, das antworten will oder sonst etwas zu sagen hat, zeigt solches durch Aufheben des Zeigefingers der rechten Hand an. Keines darf reden ohne aufgefordert zu sein, keines darf sich vordrängen. Früher war es allgemeine Sitte, daß die antwortenden Kinder aufstanden, heute gestattet man vielfach, daß die Schüler der oberen Klassen sitzen bleiben. Sind die Bänke auf Minusdistanz gestellt, und das geschieht immer, wenn die Schüler beim Unterrichte Bücher gebrauchen oder schreiben müssen, so können die Kinder nicht gerade stehen, sie müssen deshalb beim Antworten sitzen bleiben.

Allgemeine Stille ist für einen gedeihlichen Fortgang des Unterrichts durchaus erforderlich. Sie wird wesentlich bedingt durch die eigene straffe und ruhige Haltung des Lehrers. „Sei du selber stille, mein lieber Lehrer, innerlich und äußerlich, so wird es auch stille um dich. Einige Lehrer haben sich das laute Reden, das Schreien und Poltern, das laute Zanken u. dergl. so angewöhnt, daß sie selbst es nicht merken, wie sehr ihre Kinder sie zum Muster genommen haben. Wird es nun laut um sie her, so suchen sie die Kinder zu überschreien, und siehe, das Übel wird ärger. Sobald es daher zu laut wird, so muß der Lehrer leiser werden und die Kinder werden bald nachfolgen.“ (Zeller.)

Alles, was die ganze Klasse gleichzeitig auszuführen hat, wie z. B. das Hervornehmen und Weglegen der Lernmittel, das Abwischen der Tafeln und Hefte, das Aufstehen und Niedersetzen u. s. w., muß nach einer feststehenden Ordnung auf ein bestimmtes Zeichen oder Kommando geschehen. Dadurch wird das wirre Geräusch und Durcheinander vermieden, es wird Zeit gewonnen und Straffheit in das Schulleben gebracht.

Jedes Kommando muß kurz und bestimmt sein, und immer in derselben Form wiederkehren. Die Ausübung muß den Kindern eingeübt werden. Welche Kommandos der Lehrer verwenden will, bleibt ihm überlassen.

Störungen jeglicher Art müssen während des Unterrichts vermieden werden. Man dulde nicht, daß Entschuldigungen, Beschwerden u. dergl. während der Unterrichtsstunden angebracht werden, daß Schüler aus andern Klassen geschickt werden u. s. w.

Ebenso muß das Hinausgehen der Kinder während der Unterrichtsstunden möglichst vermieden werden. An Ordnung in der Befriedigung natürlicher Bedürfnisse müssen sich die Kinder allmählich gewöhnen. Kleinen und schwächlichen Kindern muß indes mehr nachgelassen werden.

Beginnt die Pause, so verlassen die Kinder die Schulstube bankweise. Vielfach herrscht der Gebrauch, daß jeder Bankoberste seiner Bank durch Nennung der Banknummer das Zeichen zum Aufbruche giebt. Man läßt auch die Kinder vor der Schulthür sich paarweise aufstellen und so geordnet hinaustreten. Alle Kinder gehen hinaus, alle bleiben bei gutem Wetter draußen, kein Kind darf während der Pause ohne Erlaubnis den Schulhof oder Spielplatz verlassen. Bei ungünstigem Wetter ist es den Kindern gestattet, in der Klasse zu bleiben oder sofort dahin zurückzukehren. Der Lehrer, welcher in der Pause die Aufsicht führt, schreitet nicht nur auf dem Schulhofe auf und ab, sondern kümmert sich auch um die Kinder. Am Schlusse der Pause treten die Kinder paarweise zusammen zu geordnetem Rückzuge.

Einige Minuten vor dem Glockenschlage der letzten Stunde wird der Unterricht geschlossen. Die Lehrmittel werden an ihren Platz gebracht. Die Bankobersten melden die fehlenden Schüler, der Lehrer trägt die Namen derselben in die Listen ein. Geräuschlos ordnen und packen die Schüler ihre Sachen. Die Überkleider und Mützen werden entweder von dem Bankobersten verteilt, oder die Kinder treten bankweise heraus, um sich fertig zu machen, gehen aber danach wieder auf ihren Platz zurück. Auf ein Zeichen des Lehrers verlassen die Schüler bankweise oder paarweise (wie beim Beginne der Pause) das Schulzimmer. Die Kinder gehen ruhig nach Hause, alles Lärmen und Balgen u. dgl. auf dem Heimwege ist untersagt. Haben die Kinder das Schullokal verlassen, so sieht der Lehrer nach oder läßt von einem einige Minuten zurübleibenden Schüler nachsehen, ob alles in Ordnung und nichts liegen geblieben ist.

Stetige Bereitschaft der Lehr- und Lernmittel ist gleichfalls ein Erfordernis der guten Schulzucht. Der Lehrer wache sorgfältig darüber, daß die Lehrmittel geschont, sauber gehalten und sicher aufbewahrt bleiben. Sie müssen vor dem Beginne des Unterrichts bereit liegen und nicht erst herbeigeholt und hervorgesucht werden in dem Augenblicke, wo sie gebraucht werden sollen. Streng halte der Lehrer auch darauf, daß die Kinder ihre Lernmittel (Bücher, Hefte, Griffel, Federn) zum Gebrauche bereit haben, und daß diese sich in ordnungsmäßigem Zustande befinden. Zerrissene, beschmutzte und bemalte Umschläge, Hefte

und Bücher sind nicht zu dulden. Der Lehrer kontrolliere vor Beginn der Unterrichtsstunde, ob die Lernmittel bereit und in gehöriger Verfassung sind, und veranlasse sogleich die Abstellung von Ordnungswidrigkeiten, so werden Störungen am besten vermieden. (Vergl. § 30.)

Zur Aufrechterhaltung der Ordnung kann sich der Lehrer der Hilfe zuverlässiger Schüler bedienen. Der Erste der Klasse beaufsichtigt die Schüler bei Abwesenheit des Lehrers, er soll darum besonders zuverlässig und gewissenhaft sein. Ihm können die Bankobersten zur Seite stehen, indem diese für Ruhe und Ordnung ihrer Bankreihe sorgen. Angeberei, Parteilichkeit und Tyrannisieren jüngerer Schüler liegen freilich nahe, werden aber durch Wachsamkeit des Lehrers leicht vermieden. Ebenso können die Schüler das Öffnen und Schließen der Fenster in der Pause, das Füllen der Tintefässer, das Zusammennehmen und Austeilen der Hefte, das Abwischen der Wandtafel, das Bereitlegen und Fortlegen von Lineal und Zirkel, das Aufhängen der Wandkarten und Bilder u. dgl. besorgen. Dergleichen Dienstleistungen werden einzelnen zuverlässigen Schülern auf längere Zeit oder etwa auf eine Woche übertragen. Der Lehrer wacht darüber, daß sie sorgfältig und pünktlich verrichtet werden.

b) Gewöhnung an gesellige Sitte und Schicklichkeit.

Die erste gesellige Tugend ist die Reinlichkeit, ohne die zudem kein Kind gedeihen kann. Für sie muß freilich in erster Linie das Haus sorgen, aber auch die Schule hat vielfach Gelegenheit, die Sauberkeit zu pflegen. Darum gilt: Sauberkeit und Ordnung herrsche überall! Der Lehrer dulde kein Umherliegen von Papier, von Brotresten und Lernmitteln, kein Beschädigen und Bemalen der Wände (innen und außen) und der Bänke. Jedes Kind ist für seinen Platz verantwortlich. Die Fenstervorhänge hängen gerade und in jedem Fenster gleich hoch. Spinngewebe und Staubstreifen sind verpönt. Kreide, Schwamm, Wischlappen, Rohrstock, alles hat seinen Platz, nichts liegt umher. Im Lehrertische, wie im Klassenschranke herrscht gleiche Ordnung und Sauberkeit. Ebenso achte der Lehrer darauf, daß die Kinder ihren Körper, ihre Kleidung, ihre Hefte und Bücher sauber halten. Wenn Ermahnungen nichts helfen, so darf sich's der Lehrer nicht verdrießen lassen, täglich nachzusehen. Es ist durchaus richtig, was der Dichter sagt: „Sohn, die äußre Reinlichkeit ist der innern Unterpfand."

Ferner erfordert das Gedeihen des Schullebens die Verträglichkeit der Schüler unter einander. „Wo Neid und Zank ist, da ist Unordnung und eitel böses Ding," sagt die heilige Schrift. Auch die Unverträglichkeit bringen freilich die Kinder aus dem Hause mit in die Schule; aber um so mehr gilt es zu zeigen, daß die Schule eine Lebensgemeinschaft ist, wo der eine sich in den andern schicken muß. Knaben geraten rascher aneinander als Erwachsene, vertragen sich aber auch leichter wieder. Auf kleine Uneinigkeiten und Reibereien braucht der Lehrer nicht viel zu geben, sie gleichen sich leicht wieder aus. Werden sie ihm bekannt, so gleiche er sie durch freundlichen Zuspruch wieder aus; rohe

Prügeleien dürfen auf keinen Fall geduldet werden. Etwa entstehende Parteiungen müssen durch Güte oder, wenn nötig, durch Bestrafung der Rädelsführer unterdrückt werden. Vor allem hüte sich der Lehrer, durch Parteilichkeit und Bevorzugung einzelner Schüler die Ursache zu Uneinigkeit und Streit zu geben.

Gefälligkeit und Dienstfertigkeit ist den meisten Kindern von Hause aus eigen. Der Lehrer braucht deshalb an sie nur zu erinnern, wo er sie vermißt, weniger durch Befehl als durch freundliches Zureden und durch Hinweisung darauf, daß kein Mensch des andern entbehren kann, und durch Mißbilligung alles ungefälligen Wesens. Mit aller Festigkeit dagegen trete der Lehrer allen unwahren und unsittlichen Gefälligkeiten entgegen: dem Vorflüstern, dem Helfen bei der Arbeit, dem Abschreibenlassen, dem Herauslügen des Nachbarn u. dergl.

Anstand und Höflichkeit müssen unter allen Umständen gefordert werden. Es ist widernatürlich, wenn Kinder sich in conventionellen Formen und Komplimenten der Erwachsenen bewegen; aber es muß konsequent darauf gehalten werden, daß sie die Thüren geräuschlos öffnen und schließen, nicht mit „Elefantentritten" einherschreiten, nicht die Hände in den Hosentaschen vergraben, nicht beständig die Füße über einander schlagen, daß sie der Sitte gemäß grüßen, mit deutlicher und höflicher Rede Auskunft erteilen u. s. w. Der Lehrer wird gut thun, die Kinder von Zeit zu Zeit über die einfachsten Formen des Anstandes und der Höflichkeit zu belehren, und außerdem wird er streng darauf halten, daß sie überall Anstand und Höflichkeit in ihrem Betragen zeigen. Der Lehrer muß aber auch selbst thun, was er von dem Schüler verlangt, er muß den grüßenden Schüler wieder grüßen, er muß sich aller rohen Späße, aller groben Schimpfwörter enthalten. Wie der Hirt, so die Herde!

2. Gewöhnung an sittliches Wollen und Thun.

Das echte sittliche Wollen und Thun besteht nicht in der äußeren Gesetzmäßigkeit (Legalität) des Wollens und Handelns; wahre Sittlichkeit ist nur da vorhanden, wo das sittliche Thun aus der sittlichen Gesinnung hervorquillt. Sie ist die wahre und echte Wurzel der Ehrerbietung (Pietät), der Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit, der Gerechtigkeit und Ehrlichkeit, der Treue und Gewissenhaftigkeit, der Schamhaftigkeit und Ehrliebe, der Bescheidenheit und Dankbarkeit, der Wohlthätigkeit und Opferfreudigkeit.

Die Gesinnung offenbart sich, wie schon früher gesagt worden ist, darin, daß auf gewisse Dinge ein für allemal ein bestimmter Wert gelegt wird. Das beste für die Gesinnungstüchtigkeit muß das Haus thun. Das Haus muß den Grund legen, worauf die Schule weiter arbeiten kann, dem Hause steht eine weit größere Mannigfaltigkeit von Gelegenheiten zum sittlichen Handeln zu Gebote, und alle Bemühungen der Schule haben keinen oder nur geringen Erfolg, wenn das Haus ihnen entgegen arbeitet.

Der Schule dagegen bietet sich viel weniger Gelegenheit, die Sittlich-

keit durch das Thun zu pflegen, sie empfängt ihre Zöglinge, wenn gewisse Richtungen der Gesinnung und des Charakters bereits angelegt sind, sie entläßt sie, wenn die Selbstzucht wirksam werden kann, sie hat Erziehungsfaktoren neben sich, deren Einwirkung eindringlicher und nachhaltiger ist. Pflegen kann die Schule die Gesinnungstüchtigkeit durch den Unterricht und durch die Zucht.

Die Schulzucht ist Gewöhnung, alle Gewöhnung aber wird erzielt durch Übung, d. h. durch wiederholtes Thun. Die Schule muß deshalb den Schüler anhalten, sich ehrerbietig, wahrhaftig, schamhaft, gerecht u. s. w. zu zeigen, wo immer das Schulleben Gelegenheit dazu bietet. Außerdem zeige der Lehrer bei jeder sich darbietenden Gelegenheit Mißbilligung und Abscheu vor niedriger Denkungsweise und Hochachtung vor Gesinnungstüchtigkeit, er stelle den Schülern den Segen tüchtiger Gesinnung an der Geschichte edler Menschen dar, spreche bei jeder sich darbietenden Veranlassung sittliche Grundsätze und Maximen aus, und halte die Schüler an, sich selbst in Zucht zu nehmen. Daß der Schüler lerne, sich selbst in Zucht zu nehmen, ist überaus wichtig; denn alle Bildung ist im letzten Grunde Selbstbildung, und alle Zucht im letzten Grunde Selbstzucht.

Das Hauptmittel der Schulzucht ist der Befehl, der als Gebot und Verbot erscheint; denn die Zucht tritt als Nötigung an den Zögling heran. Alle anderen Zuchtmittel sind nur Besonderungen des Befehls, indem sie alle auf ihn zurückweisen.

Dem Inhalte nach muß der Befehl vernünftig sein. Die Vernünftigkeit des Befehles schließt folgende Anforderungen ein:

a) Der Befehl muß einheitlich sein: es darf nicht heute erlaubt sein, was gestern unter gleichen Umständen verboten war; es muß zwischen Vater und Mutter, zwischen Haus und Schule, zwischen Lehrer und Lehrer Übereinstimmung herrschen. Fehlt die Einheit, so kann bei dem Kinde keine Klarheit und kein Gehorsam vorhanden sein.

b) Der Befehl darf nicht mehr verlangen, als das Kind leisten kann, weil man sonst von vornherein auf die Befolgung verzichtet. Es darf deshalb auch nicht zu vielerlei befohlen werden; je mehr Befehle, desto weniger werden befolgt. „Gebt dem Kinde so wenig Regeln als möglich, lieber zu wenig als zu viel!“ (Locke).

c) Der Befehl sei objektiv, er enthalte nichts Launenhaftes oder Willkürliches, oder gar Unnützes, Thörichtes und Unrechtes. Befiehlt der Erzieher dergleichen, so zerstört er selbst seine Autorität.

d) Man beachte die körperliche und seelische Stimmung des Kindes. Von dem Kinde etwas verlangen, was es seiner augenblicklichen körperlichen oder seelischen Verfassung nach nicht leisten kann, ist unvernünftig.

e) Der Befehl sei unwiderruflich. Die Konsequenz setzt die Vernünftigkeit des Befehles voraus; ist diese vorhanden, hat der Erzieher genau überlegt, was er befiehlt, so liegt kein Grund vor, den Befehl zurückzunehmen. Sieht der Erzieher die Unzweckmäßigkeit eines

Befehles ein, so muß er ihn freilich aufheben; je öfter er aber Befehle giebt, die nicht befolgt werden können, die er zurücknehmen muß, desto mehr schadet er seiner Autorität.

Bezüglich der **Form** des Befehles muß verlangt werden:

a) Der Befehl sei **deutlich**, d. h. in einfachen und verständlichen Worten ausgedrückt, damit das Kind genau wisse, worauf es ankommt.

b) Der Befehl sei **kurz und bündig**. Man vermeide alle überflüssigen Worte, und je jünger das Kind ist, desto weniger lasse man sich auf Erörterung der Gründe ein. Der Wortreichtum schwächt die Kraft des Befehls und läßt Schlupfwinkel und Hinterthüren offen, und Gründe verleiten zu Gegengründen und Ausflüchten. „Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen.“ (Schleiermacher.) Belehrungen sollen freilich auch eintreten; aber „am besten ist's, man läßt das Überzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach getrennt, und versuche nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll.“ (Scheiermacher.)[1])

Wenn der Befehl das Hauptmittel der Zucht ist, so folgt von selbst, daß die Befolgung dessen, was der Lehrer verlangt, also der **Gehorsam**, die erste Schülertugend ist. Das Kind hat zu Hause bereits gehorchen gelernt, es zweifelt bei seinem Eintritte in die Schule nicht daran, daß es auch hier gehorchen müsse. Es wird um so lieber Folge leisten, je mehr der Lehrer es versteht, sein Ansehen zu wahren und sich die Liebe und das Vertrauen der Schüler zu erwerben. Als Maßregeln der Zucht stehen dem Lehrer zunächst die Erinnerung, die Ermahnung, die Drohung und die Strafe zu Gebote.

Die **Erinnerung** kann durch einen Blick, einen Wink, ein Zeichen oder ein Wort geschehen. Sie veranlaßt den Schüler, des Gebotes, das er außer acht gelassen hat, sich wieder bewußt zu werden. Je weniger Worte sie macht, desto wirksamer ist sie in der Regel. Kinder müssen oft erinnert werden, und solange die Erinnerung noch ausreicht, darf nicht zu andern Mitteln gegriffen werden.

Die **Ermahnung** sucht mit eindringlichen Worten den Schüler zum Wohlverhalten zu bewegen, noch bevor er handelt. Sie darf weder zu wortreich sein, noch zu oft kommen, sonst stumpft sie ab. Macht sie im voraus auf die schlimmen Folgen einer Handlung aufmerksam, so wird sie zur **Warnung**. Wirksam ist die Ermahnung nur, wenn der Zögling dafür empfänglich ist.

Die **Drohung** stellt im Falle der Übertretung eines Gebotes oder Verbotes unangenehme Folgen in Aussicht. Niemals darf man androhen, was man hinterher nicht ausführen kann oder will, jede Drohung muß nötigen Falles auch zur That werden. Man sei mit Drohungen sparsam, es ist richtig gesagt, daß vieles Drohen die schlechte Erziehung kennzeichne; denn die Drohung wirkt allein mittelst der Furcht, die sie erregt.

Die **Strafe** hat als Maßregel der Zucht hauptsächlich den Zweck,

[1]) Vergl. Jean Paul, Levana III, 6, § 62.

nachdrücklicher auf das Gebot hinzuweisen, als es durch Erinnerung, Ermahnung und Drohung geschehen kann, indem sie in dem Kinde Unlust erregt, welche die aus der Übertretung entsprungene Lust überwiegt. Die Strafe vermag nur ein gesetzmäßiges Verhalten des Schülers zu erzielen; sittliche Besserung tritt nur ein nach völliger Sinnesänderung. Dem Lehrer stehen innere und äußere Strafen zu Gebote.

Rein innerlich wirkende Strafen sind in den ersten Schuljahren weniger angebracht als in späteren, weil sie ein schon mehr ausgebildetes Gefühl für Recht und Unrecht voraussetzen. Es giebt deren nur zwei, nämlich Tadel und Verweis.

Der Tadel muß sich weniger eindringlicher Worte bedienen. Er wirkt in der Regel mehr, wenn er unter vier Augen als vor der ganzen Klasse und in Gegenwart erwachsener Personen erteilt wird, weil sich der Stolz gegen ihn auflehnt. Vor anderen soll der Schüler deshalb nur getadelt werden, wenn er verschärften Tadel verdient hat. Eine Verstärkung erhält der Tadel dadurch, daß er ins Klassenbuch eingetragen und bei der Censur berücksichtigt wird.

Der Verweis ist verschärfter Tadel, indem er auf das Fehlerhafte der Handlungsweise und die Unwürdigkeit des Schülers stärker hinweist, auch wohl frühere Bestrafungen hervorhebt. Er kann unter vier Augen, vor der Klasse und vor dem Lehrerkollegium erteilt werden.

Äußere Strafen, d. h. solche, die zunächst äußerlich und dann erst innerlich wirken, entziehen dem Schüler ein Gut oder fügen ihm ein Übel zu. Zu den Strafen der ersten Art gehören: Ausschließung vom Spiel, von einem Spaziergange, Entziehung eines Ehrenamtes u. dergl. Der Erfolg dieser Strafen hängt ganz davon ab, welchen Wert der Schüler auf diese Dinge legt. Die Strafen, welche dem Schüler ein Übel zufügen, sind:

a) Ehrenstrafen, die dem Schüler eine Beschämung zu teil werden lassen. Hierher gehören: das Stehenlassen am Sitzorte und außer der Reihe, das aber nicht zu lange ausgedehnt werden darf, die Anweisung eines Platzes in der Nähe des Lehrers und die Übersendung einer Strafcensur an die Eltern.

b) Freiheitsstrafen. Hierher gehört nur das Nachsitzen. Es kann eintreten wegen Unfleiß oder wegen Ordnungswidrigkeiten. Die Nachsitzer dürfen weder ohne Aufsicht noch ohne zweckmäßige Beschäftigung gelassen werden. Man dehne das Nachsitzen nicht über eine Stunde aus. Oft ist es wünschenswert und sogar erforderlich, die Eltern zu benachrichtigen. Strafarbeiten, wie das Abschreiben eines Lesestückes oder Bibelabschnittes als Strafe für irgend ein Vergehen, kennt die heutige Schule nicht mehr. Die Nachlieferung von gar nicht oder von schlecht angefertigten Schriftstücken ist keine Strafarbeit, sie ist die natürliche Folge der Nachlässigkeit. Sinnlos und der Handschrift schädlich ist das mehrmalige Abschreiben von Sätzen, Bibelsprüchen u. dergl.

c) Körperliche Züchtigung. Sie war in früheren Zeiten fast das einzige Strafmittel der Schule. Heute sieht man sie als das letzte Zuchtmittel an, das erst angewandt wird, wenn alle anderen fruchtlos

versucht sind. Sie darf nur äußerst selten vorkommen, und das Streben des Lehrers muß dahin gehen, sie allmählich ganz zu beseitigen. Wird sie angewandt, so sei der Lehrer vorsichtig und maßvoll und vermeide sorgfältig, dem Schüler irgendwelche Schädigungen zuzufügen. Das Schlagen auf die flache Hand, auf die Fingerspitzen und an den Kopf ist durchaus zu vermeiden. Niemals nehme der Lehrer eine körperliche Züchtigung während der Unterrichtsstunde vor, teils um den Unterricht nicht zu stören, teils um dem etwaigen Zorne Raum zu geben. (Mit den einschlägigen Bestimmungen der Behörden muß sich der Lehrer selbstverständlich bekannt machen.)

Bezüglich der Ausübung der Strafgewalt gelten folgende Grundsätze:

1. Verhüten ist besser als Strafen. Wo es irgend möglich ist, nehme der Lehrer den Schülern die Gelegenheit sich zu vergehen, und beuge so den Übertretungen vor. Schon Quintilian erklärt es für ein übles Zeichen, wenn der Lehrer mehr straft als verhütet.

2. Man halte Maß im Strafen! Darin liegt: a) Wo eine mildere Strafe genügt, da wende man keine schärfere an, wo ein ernster Blick, ein erhobener Finger ausreicht, da verwende man keinen scharfen Tadel oder gar den Stock. Wer immer sogleich die schärfsten Strafen anwendet, macht die mildere wirkungslos und ist außer Stande, im Wiederholungsfalle die Strafe steigern zu können. b) Man strafe nicht sogleich bei jeder Kleinigkeit. Allzu große Strenge verschüchtert und verbittert das Kind.

3. Die Strafe sei gerecht! Sie muß dem Maße der Schuld entsprechen; sowohl eine zu harte als auch eine zu milde Strafe verfehlt ihren Zweck. Niemals strafe man im Zorne, der Zorn geht nur zu leicht über das angemessene Strafmaß hinaus und giebt zudem der Strafe den Charakter der Selbstrache. Der Lehrer befleißige sich auch der größten Unparteilichkeit und verbanne alle Voreingenommenheit, er ziehe kein Kind vor und setze keines dem andern nach. Die Strafe muß auch so viel als möglich der Natur des Vergehens entsprechen: Der Träge muß nacharbeiten, der Schwätzer erhält einen besonderen Platz u. s. w.

4. Die Strafe richte sich nach der Individualität der Kinder! Auf kleine Kinder macht nur das sinnlich Angenehme oder Unangenehme Eindruck, daher sind hier Strafen dieser Art wirksamer. Ist die Einsicht und das sittliche Gefühl weiter entwickelt, so sind die Strafen mehr am Platze, die einen geistigen Schmerz herbeiführen. — Das ängstliche und schüchterne Kind muß anders behandelt werden als das dreiste und kecke, das weiche anders als das harte, das schwächliche anders als das kräftige, das lebhaftere anders als das ruhige, der Knabe anders als das Mädchen. Es muß aber auch in Betracht gezogen werden, was den Schüler zu der Übertretung verleitet hat, ob Vergeßlichkeit, Leichtsinn, Bosheit, Irrtum u. dergl., oder vielleicht auch das eigene Verschulden des Lehrers.

5. Die Strafe quelle aus der erziehlichen Liebe! Je mehr es der Fall ist, um so mehr kann auf eine nachhaltige Wirkung gerechnet werden. Auch aus diesem Grunde hüte sich der Lehrer, im Jähzorne zu

strafen. Er darf aber auch nicht kalt und teilnahmlos sein, weil dem Kinde „die kalte Bestrafung als grundlos erbitternde Wehethat,“ vielleicht gar als eine Handlung erscheint, die dem Strafenden und den Zuschauern zur Freude gereiche. Fern sei aller Hohn und Spott, alle Entwürdigung, sie erzeugen nur Verbitterung. Die Äußerungen des Schmerzes zu verbieten oder gar wieder zu bestrafen, ist grausam. Der Lehrer darf ferner nichts nachtragen; sobald der Schüler Besserung zeigt, muß er volle Verzeihung erhalten, muß das Band gegenseitigen Vertrauens wieder hergestellt werden.

Zuweilen muß das Vergehen eines Schülers erst durch eine Untersuchung ermittelt werden. Eine förmliche Untersuchung ist immer eine mißliche Sache, sie erfordert meist viel Zeit und giebt der Schulzucht leicht ein kriminalistisches Ansehen. Hat die Sache nicht viel auf sich, so sehe man von einer Untersuchung ab und begnüge sich mit einer allgemeinen Verwarnung und Ermahnung. Ebenso lasse man die Sache auf sich beruhen, wenn mit großer Wahrscheinlichkeit vorauszusehen ist, daß die Untersuchung ergebnislos verlaufen wird. Zuweilen gelingt es, den Schuldigen zu ermitteln, wenn man unter Berufung auf sein Ehrgefühl ihn auffordert, sich freiwillig zu melden. Der Lehrer lasse sich nicht durch den bloßen Schein verleiten, einen Schüler für schuldig zu halten, er gehe bei der Untersuchung nicht von einer vorgefaßten Meinung aus, verwende kein unrechtmäßiges Mittel wie Aushorchen, Versprechen der Straflosigkeit, körperliche Züchtigung u. dergl., um ein Geständnis zu erzielen. Am Ziele ist die Untersuchung eigentlich erst, wenn der Schuldige seine That eingestanden hat. Allein auf Verdachtsgründe hin eine Strafe zu verhängen, bleibt immer eine heikle Sache. Während der Unterrichtszeit darf eine Untersuchung nur in ganz dringenden Fällen stattfinden. Ob sie vor der ganzen Klasse oder privatim zu führen sei, hängt von der Sache selbst ab.

Neben den bisher betrachteten Maßregeln der Zucht, der Erinnerung, der Ermahnung, der Drohung und der Strafe, giebt es noch eine andere Reihe, die die Kehrseite jener ausmachen: die Anerkennung, die Ermunterung, das Versprechen und die Belohnung. Während jene dem Bösen wehren wollen, sollen diese die Macht des Guten stärken. Sie dürfen nicht zu oft angewandt werden, aber auch nicht gänzlich fehlen.

Die Anerkennung drückt dem Schüler die Zufriedenheit des Lehrers mit seinem Verhalten aus. Sie wird immer in der einfachsten Weise, durch einen Blick oder ein paar Worte, niemals aber durch lange Redensarten kund gethan.

Die Ermunterung verbindet mit der Anerkennung die Aufforderung, in dem bisherigen guten Verhalten zu beharren, weist auch wohl auf die Folgen hin, die sich daraus für den Schüler ergeben werden.

Das Versprechen stellt dem Schüler für gutes Verhalten angenehme Folgen in Aussicht. Viel zu versprechen giebt es in der Schule nicht. Niemals darf selbstverständlich etwas versprochen werden, was man weder halten kann noch will.

Die **Belohnung** kann, wenn sie zu oft verwandt wird, in dem belohnten Schüler Lohnsucht, in den andern aber Neid und Mißgunst erwecken. Der Schule fehlt es schon an einer Auswahl passender Mittel, und je mehr Schüler eine Klasse zählt, desto schwieriger ist es, sie richtig und genau nach ihrer Würdigkeit zu beurteilen.

Meritentafeln und Schulorden werden nicht mehr gebraucht, dagegen gilt die **Lokation**, das Wechseln des Platzes in vielen Schulen noch heute als ein wirksames Zuchtmittel. Je leichter es einem Schüler gemacht wird, je mehr es von Zufälligkeiten abhängt, hinauf und hinunter zu kommen, desto wertloser wird das Versetzen. Die Kinder bei jeder Frage und Antwort zu versetzen (das sogenannte Certieren) ist ein Unfug. Wird ein Schüler wegen einer Unart hinunter gesetzt, so erhält der hinaufrückende eine Belohnung für nichts.

Daß tüchtige Schüler mehr leisten, verdanken sie zum großen Teile ihren Anlagen, häuslichen Umständen u. dergl., während schwächer begabte Schüler oft einen viel größeren Fleiß anwenden. Man hat auch wohl gesagt, die Rangordnung verhelfe dem Schüler zu einer richtigen Lebensauffassung; allein es hängt nicht nur von Kunst und Wissenschaft, sondern auch von der sittlichen Tüchtigkeit und außerdem ein gut Teil von gesellschaftlichen Einrichtungen und Glücksumständen ab, welche Stellung jemand im Leben erreiche. Dem Lehrer gewährt die Rangordnung keine Erleichterung, er kennt seine Schüler doch.

Es kann entweder nur nach dem **Betragen** oder nur nach den **Leistungen** gesetzt werden. Einen Schüler heute hinaufsetzen, weil er weniger Fehler im Aufsatze hat, und ihn morgen hinuntersetzen wegen Plauderns mit dem Nachbar, ist völlig unthunlich. Das Betragen der Schüler trägt in der Schule den Charakter der Gesetzmäßigkeit an sich, die wahren Gesinnungen kennt der Lehrer nicht immer genau; viele Schüler betragen sich in der Schule zudem anders als zu Hause, die fähigeren Schüler zeigen in der Regel kein anderes Betragen als die schwächeren, und außerdem richtet sich das Betragen der Schüler auch nach dem Verhalten des Lehrers.

Die Schüler nach Fähigkeiten und Leistungen zu setzen, ist deshalb mißlich, weil die Unterschiede nicht genau bestimmt werden können. Kein Lehrer kann bei Schülern, die sich an Leistungen näher stehen, genau beurteilen, welcher denn nun eine Nummer höher sitzen müsse als der andere. Und sollen alle Fächer gleich gerechnet werden, oder einige vor andern den Vorzug haben? Und wenn nun der Schüler für ein bestimmtes Fach wenig Anlagen hat, sonst aber viel leistet? Dazu kommt, daß ein schwach begabter Schüler zu seiner mangelhaften Leistung oft viel mehr Fleiß verwandt hat, als ein reich beanlagter zu seiner glänzenden. „Die Hand aufs Herz! Ist es nicht eine Sünde, den schwachbegabten Schüler, der trotz angestrengten Fleißes in Bezug auf Fortschritte im Wissen und Können auf derselben Stufe bleibt, wie der besser begabte und fleißige, immer neben oder vielleicht gar tief unter diesem sitzen zu lassen und das sittliche Betragen den Leistungen des Verstandes ganz unterzu-

ordnen?" (Gräfe). Will man aber nach beiden, nach Leistungen und Betragen setzen, so wird die Schwierigkeit erst recht groß.

In vielen Schulen wird in der Weise verfahren, daß nach Ablauf eines Vierteljahres oder Halbjahres oder erst des ganzen Schuljahres der Platz jedes Kindes bestimmt und im Zeugnisse vermerkt wird, das Wechseln des Platzes innerhalb dieser Zeit aber unterbleibt. Da jedoch in manchen Schulen die Subsellien nach der Größe der Kinder gearbeitet sind, so können hier die Schüler den ihnen bestimmten Platz nicht wirklich einnehmen, da sie hier nach der Größe gesetzt werden müssen. Die Schule wird um kein Haar schlechter sein, wenn die Kinder nach dem Alphabete oder nach dem Alter oder nach der Größe gesetzt werden, als wenn man die Leistungen und das Betragen zum Maßstabe macht. Jedenfalls müssen die Kurzsichtigen, die Schwerhörigen oder die Unruhigen auf den vorderen Bänken in der Nähe des Lehrers sitzen.

Die besten Belohnungen sind die, welche nicht einzelnen Schülern sondern der ganzen Klasse zu teil werden. Es ist durchaus zu empfehlen, mit der ganzen Klasse, wenn sie sich gut gehalten hat, einmal einen gemeinschaftlichen Spaziergang oder ein Spiel zu unternehmen. Das macht Vergnügen und erhöht die Lust zur Schule und die Liebe zum Lehrer.

An äußeren Maßregeln besitzt die Schulzucht die Aufsicht und die Beschäftigung.

Die Aufsicht dient allein der negativen Seite der Gewöhnung, nämlich der Verhütung, indem sie von dem Kinde alles Unsittliche und Unschickliche abzuhalten sucht. „Die sorgfältige Inspektion," schreibt A. H. Francke, „ist der eigentliche nervus der Erziehung, daher niemand hierin nachlässig oder commode, sondern vielmehr durch die Gnade Gottes excitat und mühsam sein soll." Je jünger der Schüler ist, desto mehr bedarf er der Aufsicht; mit dem zunehmenden Alter muß indes, wenn die Gewöhnung schon Macht erlangt hat, die Strenge der Aufsicht nachlassen und mehr aus der Ferne geübt werden, weil der Schüler sonst nicht zur Selbständigkeit gelangen wird. Dabei ist allerdings die größte Vorsicht nötig. Übrigens ist die Aufsicht etwas anderes als das Aufpassen, das nur auf etwaige Verstöße lauert. — Die Beschäftigung hat zunächst ebenfalls eine negative Bedeutung, indem sie verhüten will, daß das Kind, von der Langenweile veranlaßt, unrechte Dinge treibe. Anderseits jedoch soll der Schüler durch die Beschäftigung Gelegenheit erhalten, das zu thun, was Gebot und Vorschrift von ihm fordern.

§ 43. Der Lehrer.

Der rechte Lehrer kennzeichnet sich zunächst darin, daß er kein Mietling ist, der seine Stunden nur abhaspelt, daß er vielmehr seinem oft schweren Berufe mit Freudigkeit obliegt. „Es ist nichts Traurigeres als das Leben eines Lehrers, dessen Natur seinem Amte fremd ist." (Palmer). Die Freudigkeit des Berufes hilft ihm, die Widerwärtigkeiten, die sein Amt mit sich bringt, zu ertragen und zu überwinden, und sie sich zu

erhalten, muß deshalb seine Sorge sein. Glücklicherweise liegt es in seiner Hand, vieles dazu beitragen zu können. Der Umgang mit ehrenwerten Menschen überhaupt und mit tüchtigen Berufsgenossen, das aufrichtige Studium der heiligen Schrift, die fleißige Beschäftigung mit Wissenschaft und Kunst, der liebevolle Verkehr mit der Natur, die treue Hingabe an alles Edle, Große und Schöne, was sich ihm darbietet, das alles vermag ihn innerlich zu beleben, ihm Erquickung für Geist und Herz zu schaffen. Und wenn er auch nicht immer einen solchen Erfolg seiner Arbeit sieht, wie er ihn erwartet hat, was thuts?

Weißt du auch nicht, was geraten,
Oder was mißlingen mag:
Folgt doch allen guten Thaten
Gottes Segen für dich nach. (Spitta).

Dem rechten Lehrer ist die Kraft des Willens eigen, er ist ein Charakter, muß er doch durch Autorität und Vorbild wirken. „An der festen Ruhe, an der Bestimmtheit des Tones, am Vermeiden unnützer Worte, an der Entschlossenheit im Reden und Handeln werden die Kinder jene Kraft alsbald fühlen, mit der sie keinen Kampf eingehen, noch weniger ein Spiel treiben dürfen, sondern der sie sich schlechthin zu unterwerfen haben, in der sie aber gleichwohl keine feindliche Gewalt, sondern eine sittliche Macht empfinden — und das ist die Kraft des männlichen Willens.“ (Palmer.)

Der rechte Lehrer ist ein Mann straffer Selbstzucht; wer andere erziehen will, muß zunächst sich selbst in Zucht nehmen und haben. Alle Leidenschaftlichkeit, brennenden Zorn und schwächliche Weichlichkeit hält er von sich fern, alles launische Wesen ist ihm fremd, von unangenehmen Vorkommnissen außer der Schule ist beim Unterrichte nichts zu merken. Er übt straffe Selbstzucht hinsichtlich seines Wandels, seines Herzens, seiner Zunge. Er giebt jedem die Ehre, die ihm gebührt; er ist freundlich gegen jedermann, wahrt jedoch überall sein Ansehen und macht sich nie und nirgends gemein mit ungezogenen Leuten. In der Schule überwacht sein aufmerksames Auge alles, das Geringste wie das Größeste. „Ein Mensch, der mit offenem Auge nicht sieht und mit gesunden Ohren nicht hört, taugt ein für allemal nicht zum Lehrer.“ (Kehr.) Er ist das verkörperte Princip der Ordnung, wie sie sich zeigt im pünktlichen Einhalten der Stunden, in der Sauberkeit des Zimmers, in der Pflege und Schonung des Schulinventars, in seinem Anzuge u. s. w. Auch die Konsequenz des Lehrers, die sich in der Beharrlichkeit und Festigkeit aller Anordnungen und Maßregeln zeigt, die er zum Wohle seiner Schüler trifft, ist nur möglich bei straffer Selbstzucht; denn die Konsequenz, der Gegensatz zu Launenhaftigkeit und Kleinigkeitskrämerei, ist nichts anderes, als das „Überwinden des augenblicklichen oder des eigensinnigen Beliebens durch das zum Gesetze gewordene Gute“. Ohne Selbstzucht giebt es keine Gerechtigkeit; denn die Gerechtigkeit erweist sich in der Unterordnung des eigenen Willens, der eigenen Zuneigung und Abneigung unter den göttlichen Willen.

Der rechte Lehrer steht in der Zucht der Liebe, nicht der blinden Liebe, die ihre Lieblinge hat und deren Fehler als Vorzüge ansieht, sondern der wahren Liebe, die auf das Wohl aller bedacht ist, die sich zu den Kleinen herabläßt, um sie hinauf zu ziehen, die auch den Kindern entgegen kommt, welche nichts Anziehendes an sich tragen, die, wenn es nötig ist, immer wieder von vorn anfängt, die nie erlahmt und niemals die Geduld verliert. Ein Mensch ohne Liebe ist ein Egoist, und ein Egoist wird nie ein tüchtiger Lehrer sein.

Der rechte Lehrer steht in der Zucht der Wahrheit. Die Wahrheit hat nur, wer sie weiß, wer sie gelernt hat. Der Lehrer muß deshalb eine tüchtige Bildung und vor allem gründliche Kenntnisse in den Gebieten des Schulunterrichts besitzen. Aber er soll die Wahrheit auch mitteilen, und das vermag er nur, wenn ihm nicht allein eine gewisse Raschheit des Auffassens und Klarheit des Denkens, sondern auch eine gründliche pädagogische und methodische Schulung eigen ist. Das größte Wissen bleibt unfruchtbar, wenn er nicht versteht, es an die Schüler heran zu bringen.

Die Zucht der Wahrheit erfordert von dem Lehrer eifrige Fortbildung. Stillstand ist Rückgang. Wer nicht weiter arbeitet, der wird bald verloren haben, was er besessen hat. Er wird außerdem notwendig dem Schlendrian anheimfallen, dem handwerksmäßigen Betriebe des Unterrichts. „Wenn ein Lehrer einmal so weit ist, daß er nichts mehr mit Interesse liest, kein Buch mehr, es sei denn bloß unterhaltender Art, ihn innerlich fesselt: dann ist er geistig tot, es dreht sich wohl noch eine Weile die Maschine, aber ohne Gewinn für die Schule." (Palmer.) Alle Wissenschaften, auch die Pädagogik und Methodik schreiten unablässig fort, und wer nicht mitgeht, dessen Wissen und Können gehört schon nach einem Jahrzehnt zu nicht geringem Teile der Rumpelkammer an. Die Arbeit an der eigenen Fortbildung trägt, wie schon gesagt, wesentlich dazu bei, dem Lehrer die Berufsfreudigkeit zu erhalten, sie schützt ihn vor der Gefahr des Versauerns, die um so größer ist, je einsamer er steht. Kein Mensch ist je fertig, kein Mensch lernt je aus; wie sollte es der Lehrer, da doch das Gebiet der Schulerziehung ein so weites ist? Das Seminar ist nicht imstande, dem jungen Lehrer eine völlig abgeschlossene Bildung mitzugeben; es sät auf Hoffnung und entläßt seine Zöglinge in der Erwartung, daß diese selbst mit der Lust an der Arbeit, mit dem Streben nach eigener Vervollkommnung in das Leben hinaustreten werden. Wer auf weitere Arbeit an sich selbst verzichtet, der wird ein Anfänger und Stümper bleiben oder es höchstens zu einer gewissen äußeren Fertigkeit bringen. Nur Trägheit, Leichtsinn und hohler Dünkel kennen keine Fortbildung. „Es ist ein untrügliches Kennzeichen eines untüchtigen Schulmannes, wenn er glaubt, nichts mehr lernen zu können und zu sollen, und keine Lust hat, täglich zu lernen. Ein solcher Schulmann ist entweder nie tüchtig gewesen, oder ist untüchtig geworden. Was soll man von den jungen Männern halten, die, kaum aus dem Ei des Schullehrerseminars ausgekrochen, schon alle Weisheit zu besitzen glauben und mit einer unerträglichen Anmaßung sich für vollendete Lehrer und Erzieher

haltend, jeden weiteren und tieferen Unterricht stolz verschmähen!" (Zeller.) Der junge Lehrer wird im Seminare mit den Methoden des Unterrichts bekannt gemacht; aber er muß nicht meinen, daß die weitere Übung mit dem Schulehalten von selbst komme. „Eine Maschine leiert sich aus, und die Teile stimmen mit der Zeit nicht mehr wie früher, es geht dies und jenes verloren oder wird verunstaltet; so ist es auch mit jeder Methode, sobald sie mechanisch gehandhabt wird." (Schurig.) Darum muß auch hier der Lehrer beständig die bessernde Hand anlegen und, ohne ein Methodenjäger zu sein, sich mit dem, was auf dem Gebiete der Methodik Neues und Gutes geschaffen wird, bekannt und vertraut machen. Dem treuen Lehrer versteht sich übrigens die Fortbildung von selbst. „Wer mit seinem ganzen Herzen im Amte steht, kalkuliert nicht über die Notwendigkeit der Fortbildung."

Fortbildung ist nicht möglich ohne Lesen; die Lektüre ist daher ihr erstes Mittel. Sie dient zunächst der Erhaltung dessen, was man bereits an Kenntnissen besitzt; aber das bloße Wiederholen reicht nicht aus, der Lehrer muß weiter lernen, er muß forschen. Hier gilt es, ältere und neuere Werke über Erziehung und Unterricht, die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, Schriften, welche Erfahrungen aus dem Schulleben mitteilen, neue Ansichten über den Betrieb einzelner Unterrichtsfächer u. s. w. zu studieren. Außerdem muß sich der Lehrer mit dem Studium größerer Werke über wissenschaftliche Gegenstände befassen. Es ist nicht nur natürlich, sondern auch wünschenswert, daß er für das eine oder andere Fach mehr Interesse habe, als für andere. Auf dem Laufenden soll man sich in allen Fächern erhalten, aber das Gebiet jeder einzelnen Wissenschaft ist heute so groß, daß es unmöglich ist, auf allen gleich gründliche Studien machen zu wollen; der Versuch müßte bei jedem, der nicht ein Universalgenie ist, zu völliger Zersplitterung führen. Man verwende deshalb einen Teil seiner Arbeitszeit für Wiederholungen auf allen in Betracht kommenden Gebieten, den größeren Teil aber zu gründlichen Studien in einer einzelnen Wissenschaft. Erst wenn hier ein gewisser Abschluß erreicht ist, schreite man zu einem zweiten Gegenstande. Zu solchen Studien bedarf man größerer Werke. Ein solches Werk darf jedoch nicht nur gelesen, es muß Schritt vor Schritt durchdacht und mit der Feder in der Hand verarbeitet werden, und zwar nach einiger Zeit zum zweiten und dritten Male. Kann man mit jemandem, der dasselbe Werk liest oder gelesen hat, seine Gedanken darüber austauschen, um so besser; ein solcher Gedankenaustausch erhöht die Freude am Studium, befördert das Verständnis und schützt vor dem bloßen Nachtreten. Dringend zu empfehlen ist dem jungen Lehrer, ehe er andere Studien beginnt, eine gute philosophische Propädeutik durchzuarbeiten. Die Bekanntschaft mit Psychologie und Logik wird nicht nur seiner Kunst im Unterrichten zu gute kommen, sondern ihn auch davor bewahren, Theorie und Hypothesen für Thatsachen und bare Münze zu nehmen, und sich von jedem naturphilosophischen Winde fortreißen zu lassen; sie wird ihn in den Stand setzen, zu erkennen, daß und welche Grenzen dem mensch-

lichen Wissen und Forschen gesetzt sind. Auch unterlasse der Lehrer nicht, immer wieder zu der Bibel und den Meistern der Dichtkunst zurückzukehren; der Segen wird nicht ausbleiben. Daß der Lehrer sich auch in den technischen Fächern, in Musik, Zeichnen u. s. w. durch fleißige Übung fortbilden muß, ist selbstverständlich. Übrigens verabsäume er auch nicht, sich mit Kunst und Kunstgeschichte zu beschäftigen, besonders wenn ihm Gelegenheit geboten ist, Werke der Baukunst, der Malerei u. s. w. aus eigener Anschauung kennen zu lernen. — Zeitschriften können immer nur das Beiwerk der Lektüre bilden.

Das zweite Mittel der Fortbildung liegt in den Lehrerkonferenzen. Es handelt sich hier nicht um die amtlichen Konferenzen, zu welchen die Schulleiter von Zeit zu Zeit ihre Lehrer berufen zur Besprechung von allgemeinen Angelegenheiten der Schule, sondern um die Versammlungen der Lehrer zu gegenseitiger Belehrung und Anregung, mögen diese Versammlungen von den Behörden angeordnet sein oder aus freier Entschließung erfolgen. Sie können, wenn sie recht geleitet und eingerichtet und vom rechten Geiste belebt sind, zum Segen für die Teilnehmer und die Schulen werden. Gedeihen können sie nur, wenn jedes Mitglied möglichst regelmäßig daran teilnimmt und an den Arbeiten sich nach besten Kräften beteiligt. Die Konferenzen dienen zunächst dem mündlichen Austausche der Erfahrungen und Ansichten über alles, was Lehrer und Schule angeht. Es wird indes kaum etwas Ersprießliches zu Tage kommen, wenn nicht für jede Konferenz ein Mitglied verpflichtet wird, einen Bericht über etwas zu erstatten, woran sich eine Besprechung anknüpfen läßt. Bei der nachfolgenden Besprechung darf niemand mit seiner Meinung zurückhalten, doch muß, wie sich von selbst versteht, alles Unkollegialische und persönlich Verletzende fern bleiben. Stoff bietet außerdem die allgemeine Methodenlehre, die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, die Schuldisciplin, die Erziehungslehre. Doch dürfen dieselben Stoffe nicht im Cyklus wiederkehren; denn die Folge würde sein, daß die Mitglieder das Interesse an der Sache verlören, da jeder nur immer wieder hörte, was er längst weiß. Zweckmäßig erscheint es, neue Schulbücher, neue Lehrbücher der Erziehung und des Unterrichts zu besprechen, größere Werke in der Weise durchzuarbeiten, daß jedem Mitgliede ein Abschnitt zur Bearbeitung und Berichterstattung zugewiesen wird. Man betreibe auch Quellenstudien, bearbeite in der angegebenen Weise Werke der Meister: Comenius, Basedow, Pestalozzi, Herbart u. s. w. Endlich ist es zweckmäßig, alte und neue Verfahrungsweisen und Stoffe durch Unterrichtsproben vorzuführen.

Konferenzen für die Lehrer eines größeren Gebietes sollen hauptsächlich dazu dienen, „den Standesgeist und Gemeinsinn zu beleben, alte Freundschaften und Bekanntschaften zu erneuern, neue zu schließen, und die Lehrer einander näher zu bringen, endlich die allgemeinen Verhältnisse des Volksschullehrerstandes zu besprechen, die Liebe zum Berufe immer von neuem zu beleben, und die Geister durch neue Ansichten und Ideen anzuregen.“ (Gräfe).

Das dritte Mittel der Fortbildung bildet die Erfahrung. Um Erfahrungen machen zu können, muß der Lehrer sich selbst und die Schüler aufmerksam beobachten, und zwar ohne Voreingenommenheit und Vorurteil. Er muß genau wissen, was er will, welche Mittel er zur Erreichung seines Zweckes anwenden kann, und hinterher vorurteilslos untersuchen, in welcher Weise die angewandten Mittel gewirkt haben. Ferner muß der Lehrer auch andere Schulen besuchen, andere Lehrer hören und das, was er gesehen und gehört, mit seiner Weise vergleichen. Da es ohne Versuche keine Erfahrung giebt, so muß der Lehrer auch Versuche machen, um neue Verfahrungsweisen zu prüfen. Es ist freilich nicht wohlgethan, alles was neu auftaucht, sofort einzuführen; aber es ist ebenso wenig wohlgethan, in der Meinung, daß alles Neue nichts tauge, starr am Alten festzuhalten. Vorsicht ist allerdings bei solchen Versuchen nötig, damit man nicht ins Experimentieren gerate, bei dem die Schüler die Versuchskaninchen darstellen. Endlich ist dem Lehrer zu empfehlen, ein Notizbuch zu führen, in das er die Erfahrungen einträgt, die er beim Unterrichte gemacht hat. Er bewahrt sich damit die Beobachtungen auf, die die Richtigkeit seines Verfahrens bestätigen oder eine Verbesserung nötig machen, auch ist es höchst anziehend, noch nach Jahren seine eigenen Erfahrungen und Ansichten einsehen zu können.

Die Zucht der Wahrheit erfordert vom Lehrer Amtstreue. Der gewissenhafte Lehrer verwendet seine beste Kraft auf seine Thätigkeit in der Schule und nicht auf etwaige Nebenbeschäftigungen, treibt in der Schule nicht Nebendinge, korrigiert sorgfältig die Arbeiten der Schüler und bereitet sich ordentlich auf den Unterricht vor.

Die Vorbereitung auf den Unterricht verlangt, daß der Lehrer sich den Stoff gehörig zurecht lege, ihn disponiere, daß er überlege, wie derselbe an den Schüler heranzubringen sei, was und wie erläutert werden müsse, welche Anschauungsmittel zu verwenden seien, was zum Zwecke der Einprägung geschehen müsse, mit welchen anderen Stoffen der Lehrstoff zu verknüpfen sei, u. s. w. Der Anfänger muß sich so viel als möglich schriftlich präparieren; jede Lektion schriftlich auszuarbeiten, ist indes weder möglich noch nötig. Es muß in der Regel genügen, den Stoff aufsatzmäßig oder nur denkend zu bearbeiten. Doch muß vom Lehrer verlangt werden, daß er anfänglich wöchentlich, später wenigstens monatlich eine Lektion schriftlich und ausführlich bearbeite. Schwierigere Lektionen schriftlich zu bearbeiten, thut der Lehrer immer gut. Es ist schon erwähnt, daß es für den Unterricht sehr ersprießlich ist, wenn der Lehrer auch die Nachbereitung folgen läßt, indem er hinterher überlegt und notiert, was geraten und was mißlungen ist, um danach das Unterrichtsverfahren verbessern zu können. Nicht selten bringen während des Unterrichts die Schüler etwas, auf das der Lehrer bei der Vorbereitung nicht gekommen ist.

Der rechte Lehrer zeigt endlich den rechten Gemeinsinn, und dieser offenbart sich zunächst in der Kollegialität. Die Kollegialität besteht nicht in der äußerlichen Zugehörigkeit zur Berufsgenossenschaft, sie besteht

vielmehr in der Gemeinsamkeit der Interessen, in dem gegenseitigen Wohlwollen der Amtsgenossen, in der gegenseitigen Achtung und in dem Bestreben jedes einzelnen, sich der Achtung seiner Kollegen wert zu zeigen und jedem die Ehre zu geben, die ihm gebührt. Die Frucht solcher Kollegialität aber ist die Einigkeit in Leben und Amt. Die Kollegialität zeigt sich im Leben darin, daß jeder Lehrer jedem Berufsgenossen in Wort und That Achtung zollt, vorausgesetzt natürlich, daß er ihrer würdig sei. Es ist noch heute in hohen und niederen Kreisen eine gewisse Geringschätzung des Lehrerstandes verbreitet, obwohl niemand der Schule entbehren kann. Es ist klar, daß diese Geringschätzung sich mehren muß, wenn die Lehrer nicht kollegialisch aneinander handeln. Den Nächsten entschuldigen, Gutes von ihm reden, und alles zum Besten kehren — das gilt auch vom Lehrer zum Lehrer. Schlimm ist es, wenn in einem Kollegium Spaltungen entstehen, noch schlimmer, wenn die zwiespältigen Kollegen gegenseitig ihre Leistungen zu streng beurteilen und vor dem Publikum herabsetzen. Ein Kollegium muß sich so weit abschließen, daß von allen in ihm etwa entstehenden Mißhelligkeiten und augenblicklichen Verstimmungen nichts in die Öffentlichkeit dringt. Jeder Amtsgenosse begegne dem andern mit Offenheit und Ehrlichkeit, die gleich weit entfernt ist von der Grobheit, jedem vor andern ins Gesicht zu sagen, was ihm unangenehm ist und ihn verletzen muß, wie von feiger Liebedienerei und von niederträchtiger Heimtücke, die sich die Schwäche des Kollegen zu Nutze macht und geeigneten Ortes anbringt und verwertet. Das feste Zusammenhalten, der rechte Korpsgeist ist allerdings nur möglich, wenn jeder sich eines Betragens befleißigt, das dem andern Achtung abnötigt. — Im Amte zeigt sich Kollegialität zunächst darin, daß der Lehrer seinem Vorgesetzten die schuldige Achtung erweise. Ohne Unterordnung gedeiht nichts, auch die Schule nicht. Das ganze Schulwesen beruht auf dem Autoritätsprinzipe, und wenn in der Schule keine Autorität mehr anerkannt wird, so muß sie notwendig zu Grunde gehen. Anständige Gesinnung und treue Pflichterfüllung werden immer die Anerkennung des Vorgesetzten finden, und der rechte Vorgesetzte wird zudem weder eine Bevormundung bis ins kleinste eintreten lassen noch kleinliche Ehrenbezeugung beanspruchen. Die Kollegialität zeigt sich im Amte ferner darin, daß die Jugend dem Alter und das Alter der Jugend die Achtung zukommen läßt, die ihm gebührt. Es ist widerlich und zeugt von Hohlheit und leerem Dünkel, wenn der junge Lehrer dem älteren entgegentritt, als ob sie von vornherein auf dem Duzfuße ständen. Das Alter hat in der Regel die Erfahrung für sich, die Jugend den Fortschritt der Wissenschaft. Aber es ist Aufgeblasenheit, wenn der junge Lehrer meint, wegen seiner Vertrautheit mit den Fortschritten der Methoden nun den alten weit zu überragen und seines Rates nicht zu bedürfen; zunächst hat er ja die Methode nur als Theorie im Kopfe, was er in der That leisten werde, muß sich erst noch zeigen. Anderseits dürfen freilich die Alten auch nicht das Neue, was die Jungen bringen, verurteilen und verdammen. Die Erfahrung des Alters vereint mit den neuen Er-

rungenschaften der Jugend — das giebt guten Klang. „Jeder Obere sei ein lebendiges Gesetz, jeder Ältere ein lebendiges Archiv, jeder Jüngere ein Stück aufkeimenden pädagogischen Lebens, jeder Altersgenosse und Gleichgestellte ein das Gemeinsame mittragender Strebepfeiler.“ (D. Schneider). Ohne Frage sind gesellige Zusammenkünfte ein geeignetes Mittel, das kollegialische Verhältnis unter den Lehrern zu fördern, weil sich dort jeder ungezwungener giebt, vieles sich dort freier und eingehender besprechen läßt als in Konferenzen, und der Unterschied zwischen alt und jung sich dort mehr ausgleicht.

Der Gemeinsinn des Lehrers offenbart sich ferner in seinem Interesse für Kirche und Staat, in seiner Teilnahme am kirchlichen und staatlichen Leben. Der Lehrer soll weder ein kirchlicher noch ein politischer Parteigänger sein, er hüte sich vor jeder Agitation, aber er soll durch sein ganzes Leben zeigen, daß er von den Ideen des Christentums durchdrungen ist, ihm das Wohl der Kirche und des Vaterlandes am Herzen liegt, daß er gewillt ist, dem Kaiser zu geben, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist.

Als Heinrich Julius Bruns, Lehrer zu Reckahn, gestorben war, ließ ihm der edle Freiherr Fr. E. von Rochow in seinem Garten ein Denkmal errichten mit der Inschrift: „Er war ein Lehrer“. Möchte es dereinst von uns allen gesagt werden können!

Anhang.

Schemata für die Behandlung der Lehrstoffe.

1. Die Vorbereitung des Lehrers.

Für jede Lektion kommen in Betracht: der Lehrstoff, seine Behandlung und die Lehrmittel, die verwandt werden sollen.

A. Der Lehrstoff.

Zunächst kommt es darauf an, die methodische Einheit festzusetzen, also zu bestimmen, welches Ziel überhaupt erreicht werden soll. Dieses Ziel kann nur ein Begriff, der ja in jeder Erzählung und Beschreibung dargeboten wird, oder ein allgemeiner Satz sein. Es folgt nun

1. Das Feststellen des Stoffes.

a) Der Stoff wird gesammelt. Am besten thut der Lehrer, zuerst ein gutes wissenschaftliches Werk einzusehen, das sich keineswegs durch großen Umfang auszuzeichnen braucht, und dann erst zu Leitfäden zu greifen. Haben die Kinder ein Lehrbuch in Händen, so muß sich der Lehrer an dieses anschließen.

b) Der Stoff wird gesichtet. Hier ist in Betracht zu ziehen, daß der Stoff für den Schüler faßbar, anregend, behaltbar, verwendbar und wertvoll sein muß, sowie daß nicht mehr Stoff geboten werden darf, als innerhalb der gegebenen Zeit verarbeitet werden kann.

c) Nun wird der Stoff disponiert und jedem Abschnitte eine Überschrift gegeben.

d) Endlich erübrigt noch, den Wortlaut festzustellen, indem der Stoff dem Schüler geboten werden soll (Schülertext). Die Wortgebung muß das Sprachverständnis des Schülers berücksichtigen, zugleich aber auch, daß die Sprache des Lehrers für den Schüler mustergiltig sein soll. „Der Vorzug des Ausdrucks ist, deutlich und doch nicht flach zu sein.“ (Aristoteles.)

Liegt der Text fertig vor (z. B. bei einem Sprachstücke, einem Bibelabschnitte), so hat sich der Lehrer zunächst mit seinem Gedankengehalte vertraut zu machen und ihn dann zu disponieren.

2. Es erhebt sich nun die Frage: Was muß behufs der Vorbereitung geschehen? Zu diesem Zwecke muß der Schülertext durchlaufen und festgestellt werden:

a) Was besitzt der Schüler an Vorstellungen und Kenntnissen, die zur Auffassung des Neuen geeignet sind? Um diese Frage beantworten zu können, muß der Lehrer den allgemeinen Bildungsstandpunkt der Schüler sowie den Lehrplan der Schule kennen.

b) Was muß an kulturhistorischen, geographischen u. s. w. Stoffen mitgeteilt werden, damit der Schüler das Neue richtig verstehe und auffasse?

3. Das Ziel wird festgestellt, wie es dem Schüler gegeben werden soll, ihm gemäß wird der Stoff der Vorbereitung geordnet.

4. Nun gilt es, die Frage zu beantworten: Was erfordert die tiefere Einführung in den Gedankengehalt des Stoffes? Je nach der Art des Stoffes muß die Beantwortung dieser Frage verschieden ausfallen. Vor allem ist zu bedenken, was sachlich und sprachlich zu erläutern sei, in welchem sachlichen und logischen Zusammenhange die Thatsachen und Behauptungen nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck u. s. w. stehen, und welchen ethischen und ästhetischen Gehalt der Stoff in sich schließe.

5. Weiter ist zu erwägen: Welches Allgemeine ist abzuleiten? Welche Merkmale sind zum Begriffe zusammenzustellen? Welcher allgemeine Satz soll abgeleitet werden, und wie ist er zu formulieren?

6. Endlich ist zu fragen: Was ist für die Anwendung zu thun? Es kommen hier in Betracht die mündlichen und schriftlichen Bearbeitungen des Stoffes, die Verknüpfung mit anderen Lehrstoffen, die Zusammenstellung der Stoffe zu Reihen, die Anwendung auf unser Leben u. s. w.

B. Die Lehrweise.

Hier kommt es darauf an, die Mitarbeit der Schüler zu sichern. Anfängern im Lehrfache „kommen die Schüler wie eine unbequeme Zugabe vor, und die Zumutung, aus dem Monolog in den Dialog überzugehen, erscheint ihnen gar lästig; und doch kann eine Darstellung, die in allen anderen Momenten wohl bestellt ist, an der mangelhaften Kooperation mit den Schülern scheitern“. (Willmann). Es wird daher nötig, sich folgende Fragen zu beantworten:

1. Was kann in der Vorbereitung durch die fragende Lehrform erarbeitet werden? Was muß vorgetragen werden? Wie ist der Stoff der Vorbereitung vom Schüler darzustellen?

2. In welcher Weise ist a) der Lehrstoff darzubieten? Soll er vom Lehrer vorgetragen oder im Buche gelesen oder durch gemeinschaftliche Arbeit gewonnen werden? b) Wie soll die Einführung in den Inhalt geschehen? c) Wie ist der Stoff einzuprägen? (Kernfragen, Darstellung durch den Schüler).

3. Wie soll die Ableitung des Allgemeinen geschehen? Was ist behufs Einprägung zu thun?

4. Wie sind die Anwendungsübungen zu gestalten?

C. Die Lehrmittel.

1. Welche Lehrmittel müssen benutzt werden?

2. Wo und wie müssen sie verwandt werden?

Der Lehrer hüte sich, bei seiner Vorbereitung von vornherein Bücher zu benutzen, die den Stoff nach Frage und Antwort verarbeitet geben. Selbst ist der Mann! Zudem muß ja der Lehrer bei seiner Bearbeitung die Eigentümlichkeit seiner Schule und seiner Schüler berücksichtigen. Hat der Lehrer seine Vorbereitung beendet, so mag er sie mit sogenannten Musterlektionen vergleichen. Die schriftlich ausgeführten Präparationen hebt der Lehrer auf. Hat er später denselben Stoff wieder zu behandeln, so arbeite er die alte Präparation noch einmal durch und verbessere sie nach eigenen Erfahrungen oder guten Büchern.

2. Die biblische Geschichte.[1])

I. **Die Vorbereitung.** Sie soll der Erzählung den Boden bereiten und die nachfolgende Geschichte leichter verständlich machen. Zu diesem Zwecke soll sie

a) alle diejenigen älteren Vorstellungen wachrufen, die auf das darzubietende Neue Bezug haben. Der Lehrer muß daher „den Beziehungen nachgehen, die zwischen den Lebensverhältnissen des Kindes und der nachfolgenden Erzählung bestehen und alles Nötige aus dem Materiale herbeiziehen, welches vom Kinde beherrscht wird, um der Auffassung und dem Verständnisse der Erzählung den rechten Boden zu bereiten". (Staude).

b) Den kulturhistorischen und geographischen Stoff geben, ohne dessen Kenntnis die Geschichte nicht hinreichend verstanden werden kann. Hierher gehört also auch die Betrachtung der Karte.

Der Stoff, den die Vorbereitung gebracht hat, wird am Schlusse dieser Stufe von den Kindern dargestellt, und zwar a) nach Kernfragen b) im Zusammenhange.

II. **Die Darbietung.**

A. Darstellung des Thatsächlichen.

1. Der Lehrer erzählt einen Abschnitt (ein- oder zweimal) oder läßt ihn (auf den oberen Stufen) im Historienbuche oder in der Bibel lesen.

2. Ein Schüler erzählt den Abschnitt sofort wieder nach seiner Auffassung. (Sogenannte erste Totalauffassung.) Der Schüler wird in seiner Darstellung nicht unterbrochen, nur wenn er stockt, hilft der Lehrer mit einer kurzen Bemerkung oder mit einer Frage ein. Ein Abfragen des Stoffes findet nicht statt, es ist höchstens auf der Unterstufe gestattet.

3. Berichtigung dessen, was der Schüler falsch verstanden, falsch dargestellt oder weggelassen hat.

4. Nochmalige Erzählung seitens der Schüler. (Sogenannte berichtigte Totalauffassung.)

---

[1]) Die Angabe des Zieles wird bei allen Schematen vorausgesetzt.

B. Besprechung behufs Einführung in den Inhalt.

1. Die Besprechung hat den Zweck, eine möglichst klare Anschauung der thatsächlichen Verhältnisse zu erzielen, sowie „die psychologische Vertiefung in das Seelenleben der handelnden Personen, das hiervon bedingte Miterleben in den Seelen der Schüler und die energische Erregung, Schärfung und Stärkung der religiösen Wertschätzung und des ethischen Urteils“ (Staude) herbeizuführen.

2. Darstellung des gewonnenen Stoffes seitens der Schüler nach Kernfragen.

3. Zusammenhängende Darstellung des Abschnittes (mit den Erläuterungen) seitens der Schüler.

4. Ausziehen des Dispositionspunktes. (Dieser wird an die Wandtafel geschrieben.)

III. **Ableitung des Grundgedankens.** Ist die ganze Geschichte in der angegebenen Weise bearbeitet, so wird der Grundgedanke abgeleitet. Er wird zuerst mit den Worten des Schülers dargestellt, dann in einem Bibelspruche, einem Liederverse, einem Katechismussatze, einem Dichterausspruche. Der Satz wird eingeprägt.

IV. **Die Anwendung.** Hierher gehört vor allem die Anwendung dessen, was die Geschichte lehrt, auf uns selbst. Ferner: die Erklärung des biblischen Bildes, die Verknüpfung der Geschichte mit anderen schon behandelten Erzählungen verwandten Inhalts, sowie die Behandlung eines Kirchenliedes verwandten Inhalts. Verwandte Stücke aus den Lehrbüchern der heiligen Schrift werden gelesen. Auch Stücke aus dem belletristischen Teile des Lesebuches, Prosastücke und Gedichte, werden herangezogen. Ferner gehört hierher die Zusammenstellung des zusammengehörenden kulturhistorischen und geographischen Stoffes aus der eben behandelten Geschichte mit dem aus früher betrachteten, das wiederholte Erzählen der Geschichte, sowie das Lesen derselben im Historienbuche oder in der Bibel, und endlich mancherlei schriftliche Darstellungen.

3. Katechismus.

a) Unter- und Mittelstufe.

Auf der Unterstufe findet ein gesonderter Katechismusunterricht nicht statt, nur im Anschlusse an die biblische Geschichte werden die Kinder mit einigen leicht faßbaren Katechismussätzen bekannt gemacht. Sie werden durch Vor- und Nachsprechen auswendig gelernt.

Auch auf der Mittelstufe schließt man die Katechismusstücke, die gelernt werden sollen, der biblischen Geschichte an (z. B. den 1. Artikel an die Schöpfungsgeschichte, den 2. Artikel an das Leben Jesu), ohne für den Katechismus besondere Stunden anzusetzen. Gegen den Schluß des Schuljahres werden die gelernten Stücke zusammengestellt in der Reihenfolge, wie sie der Katechismus bietet. Der Unterricht schlägt folgenden Gang ein:

Die Angabe des Zieles. Sie erstreckt sich auf die biblische Geschichte, an die das Katechismusstück angeschlossen werden soll, nicht etwa auf dieses.

1. Die biblische Geschichte wird, wenn sie schon behandelt worden ist, noch einmal erzählt. Ist die Geschichte neu, so geht ihrer Behandlung eine geeignete Vorbereitung vorauf.

2. Die biblische Geschichte wird besprochen, dabei sind die Punkte, auf die es in dem Katechismussatze ankommt, hervorzuheben.

3. Der Satz wird abgeleitet, in der Form des Katechismustextes an die Wandtafel geschrieben, und wenn nötig, kurz zergliedert und dem Wortlaute nach erklärt. (Definitionen werden dabei nicht aufgestellt). Hat man Katechismusstücke hinzuzunehmen, die nicht in der behandelten Geschichte ihre Erklärung finden (z. B. die Luthersche Erklärung der Gebote), so müssen sie dem Wortlaute nach kurz erläutert werden.

4. Der Katechismustext wird eingeprägt.

b) **Oberstufe.**

I. **Vorbereitung.** Wiederholung des früheren Pensums und Verknüpfung desselben mit der neuen Aufgabe. Anknüpfung an Dinge und Verhältnisse, die den Kindern schon bekannt sind.

II. **Die Darbietung.**

1. Das Stück des Katechismus, das erklärt werden soll, wird von den Schülern hergesagt, wenn es schon früher gelernt worden ist, im andern Falle gelesen.

2. Wenn nötig, wird der Satz logisch zergliedert, wobei zugleich schwierige Ausdrücke und Verbindungen kurz erklärt werden.

3. Die Auslegung. Der Sinn des Katechismussatzes wird dargethan. Das Hauptmittel der Erläuterung ist die biblische Geschichte, sie liefert den Anschauungsstoff. Überall, wo eine passende biblische Geschichte zu Gebote steht, gehe man deshalb von ihr aus. Sie darf indes nicht nur flüchtig berührt, sie muß ausgenutzt werden. Dabei sind die Punkte, die den Begriff oder Satz veranschaulichen sollen, scharf hervorzuheben. — Auch Beispiele aus der Geschichte, dem Lesebuche und dem Leben (doch keine selbsterfundenen) dienen der Veranschaulichung. Zuweilen wird man auch genötigt sein, von einem Spruche auszugehen, wobei es sich nicht um Veranschaulichung, sondern nur um die Verdeutlichung und Herausheben der in dem Spruche enthaltenen Wahrheit handeln kann. — Einzelne Ausdrücke können und müssen auch durch sprachliche Mittel (§ 29) erklärt werden.

4. Alles, was erarbeitet worden ist, wird zuerst nach Kernfragen, dann im Zusammenhange dargestellt.

III. **Begriffliches.**

1. Die einzelnen Momente werden herausgehoben, der allgemeine Satz oder die Definition wird aufgestellt.

2. Die gefundene Wahrheit wird, wenn möglich, an neuen Beispielen

aufgewiesen. Bibelsprüche, die kurz ausgelegt werden müssen, beweisen die Übereinstimmung der Lehre mit der heiligen Schrift. Bekannte Liederstrophen schließen die Erörterung ab.

IIB. Es können unter Umständen die Beziehungen eines Begriffes oder allgemeinen Satzes erörtert werden. So kann man die Ursachen, die zu einer Handlung führen (z. B. zu Mord und Diebstahl), die Folgen, die eine Handlung oder Gesinnung nach sich zieht, die Bedingungen, unter denen ein Gut zu erreichen ist, u. dergl. darstellen. Es geschieht so viel wie möglich auch wieder an Beispielen. Die Ergebnisse sind auch hier allgemeine Sätze. Es muß nun eine neue 3. Stufe eintreten, also:

IIIB. Die gefundenen Sätze werden (auch an der Wandtafel) zusammengestellt. — Umfaßt die methodische Einheit mehrere Katechismussätze, so wird jeder zunächst für sich bearbeitet, dann werden sie zusammengestellt und zusammengefaßt.

IV. Was erarbeitet wird, soll nicht nur mit dem Verstande begriffen werden, sondern es soll auch das Herz erfassen. Darauf muß die ganze Art der Darstellung angelegt sein. Es bedarf demnach nicht einer besonderen Unterrichtsstufe, die nun das, was der Verstand eingesehen hat, noch dem Gemüte des Kindes zuführen sollte. Gleichwohl kann man schließlich noch darthun, welchen Wert eine Sache für uns habe, auch eine kurze eindringliche Warnung oder Ermahnung, ein herzliches Gebet hinzufügen, wenn sich ungesucht Gelegenheit dazu bietet.

Erst am Schlusse der Lektion schlagen die Kinder den exponierten Katechismus auf, wenn sie einen solchen in Händen haben. Die Erklärungen desselben werden gelesen, wo nötig kurz erläutert und mit den gefundenen Sätzen verglichen. Was etwa auswendig gelernt werden soll, wird angemerkt, die Sprüche werden eingelesen.

Ist ein Katechismusstück (z. B. ein Artikel nach Text und Erklärung) ganz erläutert, so wird er disponiert, wenn nötig nach seinem Sprachbaue besprochen, mehrfach gelesen und zum Auswendiglernen aufgegeben. Mit der Disponierung des Katechismusstückes zu beginnen, ist sinnlos; denn wie kann man etwas disponieren, dessen Inhalt man nicht kennt? Anders liegt die Sache, wenn ein Lehrstück zum zweiten Male an das Kind herantritt, da mag die Zergliederung den Anfang machen. — Auswendiggelernt werden darf ein Stück erst, nachdem es erklärt worden ist, auf keinen Fall vorher.

Angeschlossen werden Lehrstücke der Bibel, Kirchenlieder, Stücke aus dem Lesebuche und Gedichte verwandten Inhalts.

4. Bibellesen.

I. **Die Vorbereitung.** Schließt sich der Bibelabschnitt an ein schon behandeltes Katechismusstück oder an eine biblische Geschichte an, so knüpft der Lehrer an diese an. Sachliche und sprachliche Schwierigkeiten werden im Voraus beseitigt. — Kernfragen, Zusammenfassen.

II. **Die Darbietung.**

a) Ein Abschnitt wird gelesen, entweder von einem fähigen Schüler oder vom Lehrer selbst. (Enthält das Stück eine Geschichte, so wird der Abschnitt, wie bei der biblischen Geschichte, sofort von einem Schüler dargestellt.) Daran schließt sich

b) die Besprechung. Sie soll den Schüler in den Inhalt einführen. Es kommen dabei die § 29 erörterten Erklärungsmittel in Betracht. Man vermeide jede Weitschweifigkeit und Künstelei, und vergesse nicht, daß der Lehrton erbaulich sein muß. Wo sich ungezwungen Gelegenheit dazu bietet, wird das Bibelwort auf das Leben des Kindes angewandt.

c) Der Inhalt wird nach Kernfragen,

d) im Zusammenhange dargestellt.

e) Der Dispositionspunkt wird ausgezogen.

III. **Ableitung des Allgemeinen.** Nach Beendigung sämtlicher Abschnitte wird der Grundgedanke sowie die ganze Disposition festgestellt. (Der Grundgedanke bildet das Thema). Andere Bibelworte, Liedstrophen, Sprichwörter u. dergl., die denselben Gedanken ausdrücken, werden herangezogen.

IV. **Anwendung.** Der Gedankengang des Ganzen wird wiedergegeben. Das Stück wird wiederholt gelesen.

5. Das Kirchenlied.

I. **Die Vorbereitung** geht von solchen biblischen Stoffen (einer biblischen Geschichte, einem Spruche, der biblischen Grundlage des Liedes) aus, denen das Lied inhaltlich verwandt ist. Manche Lieder verdanken ihre Entstehung einem besonderen Erlebnisse des Dichters; dann bietet dieses den besten Ausgangspunkt. Bei Liedern, die an bestimmten Festen oder bei besonderen Gelegenheiten gesungen werden, führt man von dem Feste oder der besonderen Gelegenheit auf den Inhalt über. Jedenfalls hat die Vorbereitung die Kinder in den Gedankenkreis des Liedes und die ihm eigene Stimmung zu versetzen. — Zusammenfassung.

II. **Die Darbietung.**

a) Eine Strophe oder ein Abschnitt wird gelesen.

b) Die nachfolgende Besprechung hat alle sachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten zu beseitigen und den Gedankengang klar zu legen. Sie sei kurz, einfach und erbaulich.

c) Der Inhalt wird nach Kernfragen und im Zusammenhange dargestellt.

d) Angabe des Hauptinhaltes der Strophe oder des Abschnittes.

III. **Ableitung des Allgemeinen.** Nachdem das ganze Lied besprochen worden ist: Ausziehen des Grundgedankens, Darstellung der Hauptgedanken (in Form der Disposition).

IV. **Anwendung.** Darstellung des ganzen Inhaltes, mündlich und schriftlich. Vergleichung mit der biblischen Grundlage, mit andern Liedern

ähnlichen Inhalts. Der Bau des Liedes. Der Dichter. Wiederholtes Lesen, Auswendiglernen. Verwendung bei dem übrigen Religionsunterrichte und bei den Schulandachten.

6. Die Einführung eines Buchstabens (Schreiblesen).

I. **Die Vorbereitung.**

1. a) Ein Gegenstand, dessen Benennung den neuen Laut enthält, wird kurz besprochen und in einfachen Sätzchen beschrieben.

b) Betrachtung des Bildes in der Fibel in derselben Weise.

2. Analysieren und Synthesieren von Wörtern, die den Laut enthalten.

II. **Die Darbietung.**

Das Zeichen des Lautes, der Buchstabe, wird vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben. Die Kinder sprechen: Das ist ein — (den Laut, nicht den Buchstabennamen).

III. **Die Beschreibung.**

a) Der Buchstabe wird in seine Teile zerlegt, diese werden einzeln an der Tafel dargestellt (Aufstrich, Abstrich u. s. w.).

b) Die Teile werden zum Buchstaben zusammengesetzt. (Dabei wird gezählt: 1, 2!).

c) Vergleichung mit anderen ähnlichen Buchstaben.

IV. **Die Übung.**

1. Der Buchstabe wird geschrieben:

a) in der Luft, nach Zählen. (Setzt an! Ich zähle: 1, 2! Der Lehrer macht die Schreibzüge in der Luft mit.)

b) einige Male groß auf der unlinierten Seite der Schiefertafel. (Schwachen Schülern führt der Lehrer die Hand).

c) Schreiben des Buchstabens in den Linien. Von vornherein Taktschreiben. Fehlerhafte Formen werden an der Wandtafel, bei schwachen Schülern auch auf der Schiefertafel verbessert. — Welchen Laut habt ihr geschrieben?

2. Der Laut wird mit anderen, schon geübten, zu Wörtern verbunden.

a) Ablesen solcher Wörter von der Wandtafel.

b) Lesen in der Fibel.

c) Abschreiben von der Wandtafel.

d) Abschreiben aus der Fibel.

3. Diktatschreiben geübter Buchstaben und Wörter. Häusliche Arbeiten.

7. Behandlung eines Normalwortes.

I. **Die Vorbereitung.**

1. a) Der Gegenstand, den das Normalwort bezeichnet, wird in Natur oder im Bilde vorgezeigt und in kurzen Sätzen besprochen und beschrieben.

b) Der Lehrer zeichnet das Bild des Gegenstandes in ganz einfachem Umrisse an der Wandtafel vor, die Kinder malen auf der Schiefertafel Strich um Strich nach. (Kehr verwirft dieses Nachzeichnen als für kleine Kinder zu schwierig.)

2. **Mündliche Zerlegung und Zusammensetzung des Wortes.** Der Lehrer spricht das Wort gedehnt und mit scharfer Artikulation der Laute vor, die Kinder sprechen in derselben Weise nach. Die Laute werden einzeln angegeben und gesprochen und schließlich zum Worte wieder zusammengeschmolzen.

II. **Lesen und Schreiben des Normalwortes.**

1. Der Lehrer schreibt das Wort zusammenhängend aber weitläufig an die Wandtafel.

2. Das geschriebene Wort wird zerlegt. Die Buchstaben werden (dem Laute nach) benannt.

3. Die Buchstaben werden einzeln eingeübt, mündlich und schriftlich.

4. Das ganze Wort wird geschrieben und wiederholt von der Wandtafel oder der Schiefertafel gelesen.

5. Aus dem Normalworte werden Lautgruppen gebildet, die ebenfalls gelesen und geschrieben werden.

III. **Systematisches.**

Die jetzt und früher gelernten Buchstaben, Lautgruppen und Wörter werden geordnet zusammengestellt und gelesen.

IV. **Die Anwendung.**

1. Lesen des Normalwortes, der Laute und der Lautgruppen in der Fibel.

2. Durch Einsetzen eines anderen Lautes oder einer anderen Lautgruppe werden neue Wörter gebildet.

3. Wiederholung sämtlicher Normalwörter.

4. Zugabe: Kleine Geschichten, Gedichte, Rätsel, Lieder.

5. Häusliche Arbeiten.

8. Das Lesen behufs Leseübung.

A. Das Lesen auf der Unterstufe nach Bewältigung der Elemente.

I. **Die Vorbereitung.**

Dem Lesen geht eine kurze Vorbereitung vorauf. Sie erstreckt sich a) auf den Inhalt des Lesestückes. Besonders ist in Betracht zu ziehen, was voraussichtlich dem Kinde unverständlich ist und sich aus dem Zusammenhange beim Lesen nicht von selbst ergiebt. Diese Erklärungen in das Lesen einzuschieben, ist unthunlich, weil dadurch die Leseübung und der Gedankenverlauf beständig unterbrochen wird. Sie am Schlusse eines Abschnittes zu geben, ist ebenfalls nicht thunlich, weil die Kinder veranlaßt werden, ihnen Unverständliches zu lesen. Erfordert ein Lesestück

viele Erklärungen, so ist es für diese Stufe nicht verwendbar. Die Vorbereitung erstreckt sich b) auf die Lesefertigkeit selbst. Neu auftretende schwierige Wörter werden an der Lesemaschine gelesen und eingeübt.

II. **Die Leseübung.** Es wird Satz für Satz eingeübt, und zwar so, daß der voraufgegangene Satz immer zum nachfolgenden hinzugezogen wird, bis der Abschnitt fertig ist. Der einzelne Satz wird in folgender Weise geübt:

a) Der Satz wird im Chore ein- bis zweimal wortweise, wenn nötig auch silbenweise gelesen. Die Schüler zeigen auf das zu lesende Wort, rücken auf ein Zeichen des Lehrers weiter und sprechen zugleich das Wort aus. Man verhüte, daß die Kinder dabei in den widerlichen Schulton fallen.

b) Der Lehrer liest den Satz ohne Wortpausen langsam vor, die Kinder lesen im Chore nach (ein- bis zweimal).

c) Die Kinder lesen einzeln, erst die besseren, dann die schwächeren, und zwar die schwächeren am häufigsten. Stockt ein Schüler bei einem Worte, so muß er lautieren (bezw. buchstabieren), auf keinen Fall darf vorgesagt werden; auch wird das Wort sofort mehrmals einzeln und im Chore gelesen.

Lesen die Kinder den Abschnitt mit mechanischer Fertigkeit, so muß das Lesen mit sinngemäßer Betonung angestrebt werden. Der Lehrer liest vor, die Kinder lesen nach, einzeln und im Chore; das Einzellesen ist jedoch die Hauptsache.

Es werden schließlich einige Fragen nach dem Inhalte gestellt, auch wird der Inhalt von den Schülern im Zusammenhange gegeben.

Das Stück wird zum häuslichen Durchlesen aufgegeben und in der Schule wiederholt. Geeignete Stücke werden auswendig gelernt und hergesagt.

B. Das Lesen auf der Mittel- und Oberstufe.

I. **Die Vorbereitung** ist auch hier nötig, auch hier erstreckt sie sich auf den Inhalt und auf besondere sprachliche Erscheinungen des Stückes. Enthält das Stück Stoffe, die im übrigen Unterrichte schon behandelt worden sind, so ist nur eine kurze Wiederholung erforderlich.

II. **Die Leseübung.**

a) Der Lehrer liest den Abschnitt (oder das Stück, wenn es klein ist), gut vor.

b) Der Abschnitt (oder das Stück) wird von den Schülern einzeln, und zwar zuerst von den besseren, dann von den schwächeren wiederholt nachgelesen. Den Schluß macht das Lesen im Chore. Die Kinder lesen langsam, lautrichtig und lautrein und mit angemessener Betonung.

c) Der Inhalt des Abschnittes wird nach Fragen und im Zusammenhange dargestellt. Ist das ganze Stück beendet, so wird durch gemeinschaftliche Arbeit eine Disposition entworfen und der gesamte Inhalt kurz dargestellt. Die Leseübung bleibt indes die Hauptsache.

III. Das Stück wird der häuslichen Aneignung übergeben. In der nächsten Lesestunde überzeugt sich der Lehrer davon, ob die Kinder das Stück zu Hause gelesen und den Inhalt sich angeeignet haben.

9. Behandlung eines Sprachstückes.

I. **Die Vorbereitung.**

Sie hat die Kinder in die Situation einzuführen und daher die verwandten Vorstellungen herbeizuschaffen, sowie das geschichtliche, kulturgeschichtliche, geographische, mythologische u. s. w. Material darzustellen, ohne dessen Kenntnis das Stück nicht hinreichend verstanden werden kann. Besondere sprachliche Ausdrücke (altertümliche Wörter, technische Bezeichnungen u. dergl.) finden dabei zugleich ihre Erklärung.

Der gewonnene Stoff wird nach Kernfragen und im Zusammenhange, unter Umständen auch schriftlich dargestellt.

Das Stück den Kindern vorher zum häuslichen Durchlesen aufzugeben, halten wir für unthunlich, schon weil dadurch das Interesse an der Sache verloren geht.

1. Die sachliche Behandlung.

II. **Die Darbietung.**

Sie vollzieht sich in zwei aufeinander folgenden Akten. Der erste stellt den reinen Stoff, das Thatsächliche des Abschnittes dar, der zweite führt tiefer in den Inhalt ein. Beide Akte sind streng auseinander zu halten. Je sicherer das rein Thatsächliche festgestellt ist, desto leichter vollzieht sich der zweite Akt.

Das Stück wird, wenn es nicht ein kleines Ganzes ist, das eine Teilung nicht verträgt, in Abschnitte zerlegt. Jeder Abschnitt muß ein in sich geschlossenes Stück sein; man darf also nicht nach einer willkürlich gewählten Anzahl von Zeilen oder Strophen teilen.

A. Darstellung des Thatsächlichen.

a) Ein Schüler liest den ersten Abschnitt. (Unter Umständen kann der Abschnitt auch noch von ein paar andern Schülern gelesen werden).

b) Ein Schüler giebt den Inhalt sofort in zusammenhängender Darstellung wieder.

c) Es folgt eine kurze Besprechung, in der Unklares erklärt, Fehlerhaftes berichtigt und Ausgelassenes ergänzt wird.

d) Der Schüler giebt eine berichtigte zusammenhängende Darstellung.

B. Darstellung des geistigen Inhalts.

Dieser Akt will tiefer in den Inhalt des Stückes einführen. Zu diesem Zwecke werden Situationen ausgemalt, kausale Zusammenhänge aufgewiesen, das in dem thatsächlichen Geschehen sich offenbarende Kulturhistorische, Psychologische, Ethische, Religiöse wird erörtert.

a) Erörterung dieser Momente mittelst der Frage.

b) Zusammenfassung mittelst Kernfragen, wobei es darauf ankommt, das Thatsächliche mit dem festgestellten geistigen Inhalte zu verschmelzen.

c) Wiedergabe in zusammenhängender Darstellung, wobei die neuen Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

d) Der Dispositionspunkt wird festgestellt.

Sind in dieser Weise alle Abschnitte erledigt, so folgt die Darstellung des Ganzen an der Hand der aufgestellten Disposition, wenn nötig zuerst nach Kernfragen, dann im Zusammenhange.

III. **Allgemeines.** Feststellung des Grundgedankens, der Lehre (Moral), des Begriffes u. s. w. Der allgemeine Satz kann dann aus dem Thun und Lassen der Personen, aus den Umständen und Ereignissen begründet werden. Der Titel wird erklärt, andere Titel werden aufgesucht. Bibelsprüche, Aussprüche von Dichtern, Sprichwörter u. dergl., die den gleichen Gedanken ausdrücken, werden herangezogen.

2. Die sprachliche Behandlung.

II. Während bei der sachlichen Behandlung das Sprachliche nur so weit herangezogen wird, als es zum Verständnisse des Inhalts unbedingt nötig ist, so wird es jetzt mehr oder weniger eingehend besonders behandelt. Da werden Wörter auf ihre Schreibweise angesehen, neue oder ungewöhnliche Wörter erklärt, andere aus ihrer Abstammung gedeutet oder nach ihrer verschiedenen Bedeutung betrachtet, bildliche Ausdrücke und Redewendungen sowie eigenartige Ausdrücke besprochen, schwierige Sätze zergliedert, auf die Interpunktion aufmerksam gemacht u. s. w.

Bei poetischen Stoffen ist das Verstehen der eigentümlichen Sprache der Poesie anzustreben, wie sie sich zeigt in einzelnen Worten, im Bau der Sätze, in Figuren und Tropen, in Rhythmus und Reim u. s. w. Besonders empfiehlt sich das Übersetzen von Worten, Sätzen, Bildern u. s. w. in die eigene Sprache. Der dadurch entstehende Gegensatz ist ein vorzügliches Mittel, das Verständnis für die Schönheit der Dichtersprache zu erwecken. Doch hüte man sich, bei dem einzelnen Gedichte eine große Fülle verschiedener sprachlicher Erscheinungen zu erörtern; es würde das eine durch das andere vergessen werden. Vielmehr behandele man bei dem einen Gedichte Rhythmus und Reim, bei dem andern die bildliche Rede, bei einem dritten die Personifikation u. s. w. Man braucht sich natürlich bei einem Gedichte nicht auf eine sprachliche Erscheinung zu beschränken, es kann unter Umständen mehreres besprochen werden, aber Sparsamkeit ist durchaus geboten. — Obwohl die sprachliche Betrachtung eines Stückes nur selten ganz wegfallen darf, so ist damit doch nicht gesagt, daß jedes kleine und kleinste Stück lang und breit nach seiner sprachlichen Seite behandelt werden müßte.

III. Die Aufgabe dieser Stufe ist es, die sprachlichen Erscheinungen unter Regeln und allgemeine Sätze zu bringen. Diese Stufe fällt demnach fort, sobald die Aufstellung allgemeiner Sätze aus irgend einem Grunde nicht thunlich erscheint.

IV. **Die Anwendung.** Die Stufe der Anwendung bringt mancherlei Übungen, mündliche und schriftliche, sowohl nach der sachlichen als auch nach der sprachlichen Seite des Lesestückes hin.

Hierher gehört zunächst das Lesen des Stückes. Der Lehrer liest es mustergültig vor, die Schüler lesen so lange nach, bis eine möglichst schöne Leistung erreicht ist. Ferner gehört hierher die freie Wiedergabe des Gedankeninhalts, das Auswendiglernen und Vortragen (Deklamieren). Stücke verwandten Inhalts, Beispiele aus der biblischen Geschichte, der Profangeschichte, der täglichen Erfahrung werden herangezogen und verglichen, zu den sprachlichen Regeln werden neue Beispiele bearbeitet und gebildet. Singbare Stoffe werden gesungen.

Schriftliche Übungen sind das Abschreiben des Stückes, das Aufschreiben des auswendig gelernten Stückes, das Schreiben nach Diktaten, die Anfertigung von Arbeiten zu sprachlichen Regeln, die Anfertigung von Aufsätzen.

Ein Sprachstück kann indes auch noch in andrer Weise, nämlich durch darstellenden Unterricht, bearbeitet werden (§ 27,3). In diesem Falle muß das Stück den Kindern gänzlich unbekannt sein. Die Behandlung geschieht in folgender Weise.

1. Sachliche Behandlung.

I. **Vorbereitung** wie oben.

II. **Die Darstellung** des **Inhaltes** erfolgt (ohne Buch, und ohne, daß die Kinder das Stück gelesen haben) durch gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler. Was die Kinder nicht wissen können, erzählt und beschreibt der Lehrer, alles übrige baut der Lehrer mit den Kindern auf. Jeder Abschnitt wird dann nach Kernfragen und im Zusammenhange von den Kindern dargestellt, der Dispositionspunkt wird ausgezogen.

III. wie oben (1, B. III).

IV. Jetzt erst wird das Stück gelesen.

2. Sprachliche Behandlung.

II.
III. } wie oben.

IV. Gemeinsame Stufe der Anwendung, wie oben.

10. Orthographische Übungen.

1. Das Abschreiben.

Das Abschreiben, eine der wichtigsten orthographischen Übungen, steht in enger Verbindung mit dem Leseunterrichte. Auf der Unterstufe wird jeder Buchstabe, jedes Wort, das die Kinder lesen lernen, auch geschrieben (von der Wandtafel und aus der Fibel). Lernen die Kinder Druckschrift lesen, so werden sie beständig angehalten, diese in die Schreibschrift zu übertragen. Das Abschreiben wird auf den mittleren Stufen fortgesetzt

und sollte auch auf den oberen niemals ganz aufhören. Es wird folgender Gang innegehalten:

1. **Die Vorbereitung.** Alle unbekannten und schwierigen Wörter werden im Buche angesehen und lautiert oder buchstabiert. Dann wird das Buch geschlossen und aus dem Kopfe lautiert oder buchstabiert.

2. **Das Abschreiben.** Es ist darauf zu halten, daß die Schüler nicht jeden Buchstaben oder jede Silbe einzeln im Buche ansehen und dann auf die Tafel oder in das Buch übertragen, sondern immer das ganze Wort auffassen und dann niederschreiben.

Die Korrektur erfolgt durch den Lehrer oder gegenseitig von den Kindern. Beim Massenunterrichte macht sich die gegenseitige Korrektur von selbst nötig. Sie fördert aber auch die Aufmerksamkeit, die Selbständigkeit und den Wetteifer der Kinder in der Anfertigung der Arbeiten mehr als die Korrektur des Lehrers. Der Durchsicht folgt die Verbesserung der Fehler.

3. Es folgt ein **Diktat**, entweder des ganzen Stückes oder der falsch geschriebenen Wörter. Gegenseitige Durchsicht. — Der Lehrer thut auch gut, Wörter mit den gleichen Merkmalen (z. B. mit F und V, mit ie und i) zu Reihen zusammenzustellen und schreiben zu lassen. Besondere Sorgfalt ist auf die Beseitigung der „Klassenfehler“ zu verwenden.

2. Das Aufschreiben.

Das Aufschreiben auswendig gelernter Stoffe erfordert ebenfalls eine Vorbereitung. Die Wörter, von denen vorauszusetzen ist, daß sie falsch geschrieben werden, sind vorher zu besprechen, auch muß auf die Interpunktion aufmerksam gemacht werden. Die Kinder korrigieren selbst nach dem Buche, entweder gegenseitig oder so, daß jedes seine eigene Arbeit durchsieht. Auf den unteren und mittleren Stufen muß dem Aufschreiben das Abschreiben voraufgegangen sein.

3. Das Diktat.

Das Schreiben nach Diktat tritt bereits ein, sobald die Kinder einige Buchstaben schreiben gelernt haben. Es muß als Grundsatz gelten: Alles, was die Abcschützen lesen, das müssen sie auch schreiben können. Das Diktatschreiben wird die ganze Schulzeit hindurch gepflegt. Auch auf den weiteren Stufen werden die Lesestoffe diktiert; jedes Lesestück schriftlich durchzuarbeiten, läßt sich selbstverständlich nicht ausführen. Diktiert werden ferner Wörterreihen und Sätze, die nach orthographischen Regeln zusammengestellt sind. Nicht zu vergessen sind endlich die Namen und Bezeichnungen, die der übrige Unterricht gebracht hat; auch sie müssen die Kinder schreiben können. Man lege ein Heft an und trage alle in bibl. Geschichte, Geographie, Geschichte, Naturkunde u. s. w. neu auftretenden Namen und Bezeichnungen ein. Sie werden in einer Orthographie- oder Schreibstunde abgeschrieben (von der Wandtafel) und diktiert. — Das Verfahren gestaltet sich beim Diktatschreiben folgendermaßen:

1. **Die Vorbereitung.** Wenn das Diktat nicht schon im übrigen Sprachunterrichte behandelte Stoffe enthält, so muß es gut vorbereitet werden; denn es kommt nicht darauf an, daß die Kinder Fehler machen, sondern darauf, daß sie lernen, Fehler vermeiden. Schwierige Wörter und Satzformen werden deshalb vor dem Diktieren durch Buchstabieren, Anschreiben an die Wandtafel und Besprechung sicher eingeprägt.

2. **Das Schreiben.**

a) Der Lehrer spricht das Wort oder den Satz lautrein und lautrichtig ein- oder zweimal vor und prägt das Wort oder den Satz durch wiederholtes Nachsprechen ein. Kein Kind darf schreiben, so lange dieses Vor- und Nachsprechen dauert.

b) Der Lehrer spricht: Schreibt! Darauf schreiben die Kinder das Wort oder den Satz aus dem Gedächtnisse auf. Wer fertig ist, nimmt eine gerade Haltung an, Hand und Mund in Ruhe.

c) Die Korrektur erfolgt durch die Kinder gegenseitig oder durch den Lehrer allein.

d) Die Fehlerverbesserung wird unter die Arbeit gesetzt.

3. Wörter, die mehrfach falsch geschrieben worden sind, werden noch einmal besprochen und zu einem besonderen Diktate verwandt.

4. Die orthographische Regel.

I. **Die Vorbereitung.** Wiederholung solcher Regeln, die mit der neuen im Zusammenhange stehen. Erinnerung an die Schreibweise solcher Wörter, die unter die Regel fallen und schon bekannt (oder besprochen) sind.

II. **Die Darbietung.** Der Lehrer giebt oder läßt von den Kindern (aus dem Lesebuche oder dem Gedächtnisse) einige Wörter aufsuchen, die der Regel entsprechen. Diese Wörter werden an die Wandtafel geschrieben.

III. **Ableitung der Regel.**

a) Die angeschriebenen Wörter werden besprochen, die Regel wird abgeleitet.

b) Die Regel wird durch wiederholtes Sprechen (einzeln und im Chore) eingeprägt.

IV. **Die Anwendung.** Schreiben sich die Kinder selbst ein Regelheft, so wird die Regel jetzt eingetragen. Wenn die Kinder ein gedrucktes Heft in Händen haben, so wird die Regel dort aufgesucht, mehrfach gelesen, wenn nötig kurz besprochen und zum Lernen aufgegeben. — Durch mancherlei mündliche und schriftliche Übungen wird die Regel eingeübt. So können aus dem Lesebuche oder dem Gedächtnisse neue Wörter aufgesucht werden, die an der Wandtafel stehenden oder im Buche aufgefundenen Wörter werden abgeschrieben, Wörterreihen werden gebildet, Diktate geschrieben u. s. w. — Besonders ist auf solche Wörter aufmerksam zu machen, die eine Ausnahme von der Regel bilden.

11. Der Aufsatz.

Die Aufsatzübungen stehen mit dem übrigen Unterrichte im engen Zusammenhange. Die Themata werden a) dem schon dagewesenen Unterrichte entnommen, indem Lesestücke, geschichtliche, naturkundliche u. s. w. Stoffe, die den Kindern schon bekannt sind, aufsatzmäßig bearbeitet werden, oder es werden b) Themata gestellt, die die Bearbeitung von Stoffen verlangen, welche den Kindern fremd sind. Diese Stoffe dürfen indes nicht planlos gewählt werden, sie müssen sich vielmehr auf den übrigen Unterricht beziehen. (Ist z. B. eine Pflanze besprochen, so kann eine darauf bezügliche Sage bearbeitet, ist eine geschichtliche Person behandelt, so kann eine Anekdote aus ihrem Leben erzählt werden u. s. w.).

Die Bearbeitung des Aufsatzes geschieht in folgender Weise.

I. **Gewinnung des Aufsatzstoffes.**

1. Mündliche Bearbeitung des Stoffes.

A. Der Stoff ist bekannt.

Wiederholung des früher durchgenommenen Stoffes.

B. Der Stoff ist unbekannt.

In diesem Falle muß der Stoff vom Lehrer gegeben, oder im Buche gelesen, oder durch gemeinsame Arbeit gewonnen werden. Mag das eine oder das andere statt haben, auf jeden Fall ist der Stoff erst in gehöriger Weise mündlich zu bearbeiten.

Für beide Arten von Stoffen geht die aufsatzmäßige Bearbeitung nun in folgender Weise fort:

2. Feststellung des Stoffes, der zum Aufsatze verwandt werden soll, mittelst der Frage. Auf den oberen Stufen werden die Fragen umfassender, so daß die Darstellung in größeren oder kleineren Abschnitten erfolgt.

Auf den unteren Aufsatzstufen. Die Fragen werden an die Wandtafel geschrieben, gelesen und beantwortet. Schließlich werden die Sätze von den Schülern im Zusammenhange mehrfach dargestellt, also ohne daß die Fragen gelesen werden.

Statt der Fragen können auch Stichwörter an die Tafel geschrieben werden. (Man erhält sie, indem man die Fragepunkte anschreibt, z. B. Wie groß ist der Wolf? Größe. Wie sieht er aus? Farbe.)

Die Aufsätze stimmen fast wörtlich überein; allein freie Aufsätze zu liefern, ist für diese Stufe nicht möglich. „Die gebundene Aufsatzform ist die notwendige Vorstufe der völlig freien Aufsätze, die weder übersprungen noch vorzeitig abgebrochen werden darf, wenn nicht der ganze stilistische Unterricht in Frage gestellt werden soll." (Rein).

Auf den oberen Stufen. Es wird die Disposition an die Wandtafel geschrieben, bei schwierigeren Partien werden anfangs noch Stichwörter gegeben; schließlich erhält der Schüler, nachdem der Stoff abgegrenzt ist, nur noch die Disposition. Mehrmalige mündliche Darstellung. Je mehr der Schüler an geistiger und sprachlicher Gewandtheit wächst, desto mehr Freiheit wird ihm in der Satzbildung und im Ausdrucke gelassen.

II. **Orthographische Vorbereitung.**

a) Die Wörter, die neu auftreten oder leicht falsch geschrieben werden, ebenso neu auftretende Satzformen und die Interpunktion werden besprochen.

b) Vorbereitendes Diktat, bestehend aus Wörtern und kleinen Sätzen, die die besprochenen Sprachstoffe enthalten. Das Geschriebene wird (vom Lehrer oder wechselseitig von den Schülern) durchgesehen, das Falsche verbessert.

III. **Einschreiben des Aufsatzes.**

a) Der Aufsatz wird noch einmal mündlich dargestellt und

b) geschrieben. Kleine Arbeiten können unter Umständen sofort als Reinschrift niedergeschrieben werden, meist jedoch wird der Aufsatz zunächst in die Kladde eingetragen. Es folgt die Korrektur der Kladde, die auf zweifache Weise geschehen kann: 1. Die Kladdenschrift wird gemeinsam besprochen. Die Schüler lesen Satz für Satz, auf den oberen Stufen Abschnitt für Abschnitt vor, schwierige Wörter werden buchstabiert, Satzformen besprochen, Interpunktionszeichen angegeben. Etwaige Fehler werden von den Schülern verbessert. 2. Der Lehrer korrigiert jede Kladde, bespricht die Fehler mit den Schülern, indem er Satz für Satz oder Abschnitt für Abschnitt durchgeht, und veranlaßt die Berichtigung des Fehlerhaften. Es folgt nun die Reinschrift. Jeder Aufsatz erhält eine fortlaufende Nummer und das Datum der Anfertigung (am Rande). Auf Sauberkeit der Hefte und der Schrift ist streng zu halten.

IV. **Die Korrektur des Aufsatzes.**

a) Die Korrektur des Lehrers. Der Lehrer unterstreicht das Fehlerhafte mit roter Tinte (nicht mit Rotstift) und setzt an den Rand die Korrekturzeichen, deren Bedeutung die Schüler kennen müssen. Unter den Aufsatz schreibt er das Datum der Korrektur und die Censur (auch wohl eine kurze Begründung derselben).

b) Die Korrektur der Schüler. Der Lehrer giebt die Aufsätze zurück. Er kann zunächst sein Urteil über den Ausfall der Arbeiten im allgemeinen aussprechen, auch besonders gute oder besondes schwache Leistungen lobend oder tadelnd hervorheben. Es werden die hauptsächlichsten Fehler besprochen, der Lehrer hat sie sich vorher zusammengestellt. Die schriftliche Fehlerverbesserung setzt der Schüler nicht an den Rand oder zwischen die Zeilen, weil der Aufsatz dadurch ein schlechtes Aussehen erhält, und die Berichtigung sich nicht deutlich abheben würde, sondern unter den Aufsatz. Die Berichtigung erhält die Überschrift: Verbesserung. — Endlich kann der Lehrer ein Diktat folgen lassen, das den Schülern Gelegenheit giebt, die gemachten Fehler zu vermeiden.

12. Grammatische Sätze.

I. **Die Vorbereitung.** Wiederholung des sprachlichen Stoffes, der mit dem neuen im Zusammenhange steht.

II. **Die Darbietung.**

a) Der Lehrer schreibt einige Musterbeispiele (unter Umständen auch

nur eins) an die Wandtafel und läßt sie lesen, oder er läßt sie aus einem behandelten Lesestücke lesen, wenn die Grammatik an das Lesebuch angeschlossen wird.

b) Das Beispiel wird mittelst angemessener Fragen zergliedert. Die Analyse beschränkt sich auf das, worauf es zur Aufstellung des neuen Gesetzes oder der neuen Regel ankommt. (Die Zergliederung wird wiederholt, wenn es nötig erscheint.)

III. **Ableitung des Gesetzes.**

a) Das Gesetz wird mittelst geeigneter Fragen abgeleitet, als allgemeines Gesetz aufgestellt und sprachlich formuliert.

b) Das sprachlich genau formulierte Gesetz wird sicher eingeprägt.

IV. **Anwendung.** Anwendung des Gesetzes auf neue Beispiele, die teils vom Lehrer gegeben, teils von den Schülern gefunden werden. Schriftliche Übungen. Aufsuchen von Beispielen aus einem geeigneten Lesestücke. Vergleichungen (z. B. des Mittelworts mit dem Eigenschafts- und mit dem Zeitworte).

13. Schönschreiben.

I. **Die Vorbereitung.** Erinnerung an Wörter, die den Buchstaben als Anlaut, Inlaut oder Auslaut haben. Erinnerung an verwandte schon geübte Buchstaben, an die Form des Buchstabens im allgemeinen (indem ihn die Kinder an die Wandtafel schreiben).

II. **Die Darbietung.**

a) Der Lehrer schreibt den Buchstaben richtig und schön vor und zwar so groß, daß er von allen Kindern deutlich gesehen werden kann.

b) Der Buchstabe wird in seine Teile zerlegt, indem der Lehrer auf die Bestandteile zeigt, und die Kinder sie benennen und beschreiben; fehlt den Kindern die Bezeichnung, so muß sie gegeben werden.

c) Die Bestandteile werden an der Tafel einzeln dargestellt und benannt und von den Schülern in der Luft und auf dem Probeblatte in großen Zügen nachgebildet.

d) Der Lehrer schreibt den ganzen Buchstaben noch einmal vor, um die Verbindung der Bestandteile zu zeigen.

III. **Charakteristik des Buchstabens:** Angabe der wesentlichen Züge, ihrer Richtung und Entfernung. Bestimmung der Taktteile.

IV. **Übung des Buchstabens.**

a) Die Kinder schreiben ihn einigemale langsam, der Lehrer korrigiert die bemerkten Fehler an der Wandtafel. (Besprechen des Fehlerhaften, Auftragen der richtigen Form auf die falsche).

b) Üben im Takte.

c) Schreiben von Wörtern und Sätzen, worin der Buchstabe enthalten ist.

14. Rechnen.

I. **Die Vorbereitung** besteht im Durchlaufen früherer auf die neue Aufgabe bezüglicher Rechenstoffe oder in der Besprechung der sachlichen Verhältnisse, die betrachtet werden sollen (z. B. Kapital, Zins, Zinsfuß).

II. **Die Darbietung** geschieht auf den unteren Stufen mittelst konkreter Dinge (Knopfbrett, Tillichscher Rechenkasten, russische Rechenmaschine), an denen die Rechenoperationen zunächst vollzogen werden. Später geschieht die Einführung der Kinder in die neue Rechnungsart dadurch, daß der Lehrer unter Beteiligung der Schüler ein Beispiel (oder einige Beispiele) entwickelt, und zwar in der Weise, daß die Kinder sich zugleich der Gründe des Verfahrens bewußt werden. (Wenn nötig, mehrmaliges Durchgehen).

III. **Ableitung des Allgemeinen.**

a) Auf den unteren Stufen: Darstellung der Rechensätze in unbenannten Zahlen.

b) Auf den späteren Stufen: Ableitung und Einprägung der Rechenregel. Erscheint die Ableitung einer Regel nicht thunlich, so wird für die Rechnungsart ein Normalverfahren aufgestellt und eingeübt.

IV. **Die Anwendung.** Eintragen der Regel und des Musterbeispiels in das Heft, mündliche und schriftliche Lösung von Beispielen nach dem Musterbeispiele. Mündliches und schriftliches Rechnen bis zur mechanischen Fertigkeit. Häusliche Aufgaben.

15. Geometrie.

I. **Die Vorbereitung** hat die schon früher besprochenen sachlichen Verhältnisse, soweit sie bei der neuen Aufgabe in Betracht kommen, kurz wieder durchzugehen und das geometrische Wissen und Können des Schülers, das der Lösung der Aufgabe dient, bereit zu stellen.

II. **Die Darbietung** geht von geometrischen Körpern, von Draht- oder Stäbchen-Modellen und gezeichneten Figuren aus. Der geometrische Satz wird durch Anschauung und Besprechung des Körpers oder der Figur, durch Messen mit Maßstab und Transporteur, durch Konstruktion mit Lineal und Zirkel, durch Zeichnung von Hilfsfiguren, durch Falten von Papierfiguren, durch Drehung und Verschiebung einzelner Teile des Modells u. s. w. aufgefunden.

Das rationelle Verfahren, das, nachdem die Figur mit den nötigen Hilfslinien versehen ist, durch eine Kette von Schlußfolgerungen den Satz ableitet, kann in der Schule nur eintreten, wenn der Satz schon auf anschauliche Weise gewonnen worden, und dann auch nur, wenn es sehr einfach ist.

III. **Allgemeines.** Zusammenstellung der Merkmale eines geometrischen Begriffes (z. B. des Würfels, des Quadrates), genaue Fassung der Definition, wenn thunlich. Sachliche und sprachliche Formulierung des Lehrsatzes. Einübung der gewonnenen Ergebnisse.

IV. **Die Anwendung.** Eintragen des Gefundenen in das Heft, oder, wenn die Kinder ein gedrucktes Heft in Händen haben, Vergleichung des Gefundenen mit dem, was das Buch bietet. Aufsuchen der beobachteten Raumverhältnisse an anderen Körpern (Gebäuden, Thüren, Fenstern u. s. w.), Anfertigung geometrischer Zeichnungen, Lösung geometrischer Rechenaufgaben.

16. Geographie.

I. **Die Vorbereitung.** Solche Stoffe aus der Heimatkunde oder aus früherem Unterrichte, die zu dem Neuen in Beziehung stehen, unter Umständen also nur Wiederholung des Vorhergegangenen. Früher behandelte geschichtliche Stoffe. Reiseerinnerungen.

II. **Die Darbietung** geschieht, wenn möglich, durch Zeichnung des Lehrers auf die Wandtafel. Ist dieses Verfahren nicht möglich, so wird von der Wandkarte ausgegangen, wobei als Grundsatz gilt, daß die Kinder selbst herauslesen, was von ihnen aus der Karte herausgelesen werden kann. Alles übrige giebt der Lehrer, oder läßt er durch Schlußfolgerungen finden, soweit es möglich ist. — Kernfragen, Zusammenfassung, Dispositionspunkt.

III. **Begriffliches.** Skizzierung einer Landschaft, eines Flußlaufes u. s. w. in kurzen Sätzen. Ableitung allgemeiner Sätze kann auf den elementaren Stufen des geographischen Unterrichts nur selten stattfinden.

IV. **Die Anwendung.** Vergleichung der Zeichnung mit der Karte. Betrachtung der Karte im Atlas. Mündliche und schriftliche Darstellungen. Vergleichungen (z. B. der deutschen Flüsse nach ihrer Länge und Richtung, Afrikas mit Südamerika) und Gruppierungen (Flüsse, die in das nördliche Eismeer münden, Europas südliche und nördliche Halbinseln). Lesen des Stoffes im Lehrbuche. Schreiben der geographischen Namen. Zeichnen von Karten (nach der Karte der Wandtafel und aus dem Kopfe). Heranziehung von einschlägigen Stücken des Lesebuches und von Gedichten. Anknüpfung geschichtlicher und naturgeschichtlicher Stoffe. Erklärung von Bildern. Beschreibungen von Reisewegen.

17. Geschichte.

I. **Die Vorbereitung.** Wenn die Heimat Zeugen der Geschichte besitzt (Denkmäler, Kirchen und andere Gebäude u. dergl.), so geht der Unterricht von ihnen aus. Außerdem bringt die Vorbereitung, was aus früherem Unterrichte bekannt ist und zu dem neuen Stoffe in Beziehung steht. Auf dieser Stufe wird auch der geographische und kulturhistorische Stoff wiederholt oder neu dargestellt, dessen Kenntnis für das richtige Auffassen und Verstehen der Geschichte nötig ist.

II. **Die Darbietung.**

A. **Des Thatsächlichen.**

1. Das Hauptmittel der Darbietung ist die lebendige Erzählung des Lehrers, die selbstverständlich abschnittweise erfolgt. Ist ein geeignetes Lehrbuch in den Händen der Kinder, so kann der Abschnitt auch von einem Schüler gelesen werden.

2. Ein Schüler erzählt den Abschnitt sofort wieder.

3. Berichtigung dessen, was der Schüler unrichtig dargestellt oder ausgelassen hat.

4. Nochmalige Erzählung seitens der Schüler.

B. Vertiefung in den Inhalt der Erzählung.

An die Darstellung des Thatsächlichen schließt sich eine Besprechung desselben, die den Zweck hat, den Kindern eine klare Einsicht in die obwaltenden Verhältnisse und in das Seelenleben der handelnden Personen sowie in die ursachliche Verkettung der Ereignisse zu verschaffen, soweit es möglich ist, und dadurch die Geschichte für Geist und Herz wirksamer zu machen.

2. Der gewonnene Stoff wird nach Kernfragen dargestellt.

3. Nochmaliges Erzählen des Abschnittes seitens der Schüler.

4. Ausziehen des Dispositionspunktes.

III. Begriffliches. Zusammenfassung mittelst Hervorhebung der Hauptdaten. Die Geschichtstabelle wird gewonnen. — Nach Vollendung größerer Zeiträume werden historische und kulturhistorische Reihen gebildet, die eine zusammenhängende Übersicht gewähren.

IV. Die Anwendung. Wiederholtes Erzählen seitens der Schüler. Lesen im Lehrbuche. Einübung der Zeittafel. Geschichtliche Aufsätze. Erklärung geschichtlicher Bilder. Verwendung historischer Gedichte. Charakterschilderungen von Personen und Zeiträumen.

18. Naturgeschichte.

I. Die Vorbereitung. Erinnerung an früheren Unterricht, wo von dem betreffenden Naturkörper die Rede gewesen ist, an Gelegenheiten, wo er gesehen ist. Oft bietet schon der Name einen passenden Anknüpfungspunkt (Schneeglöckchen, Löwenzahn). Excursionen, Besuch von Museen und Menagerien, Anlage eines Versuchsfeldes im Schulgarten, Beobachtung von Pflanzen in Blumentöpfen und Samenkästen und im Freien u. dergl. Was so beobachtet worden ist, wird in der Schule aufgefrischt, wenn nötig berichtigt und ergänzt und schließlich nach Kernfragen und im Zusammenhange mündlich und schriftlich dargestellt.

II. Die Darbietung.

a) Die Beschreibung des Naturkörpers erfolgt durch gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern. Der Lehrer stellt nicht Fragen bis ins einzelnste, vielmehr hat sich der Schüler so viel als möglich nach den Gesichtspunkten auszusprechen, die ihm vom Lehrer gegeben werden. Was der Schüler nicht selbst finden kann, wird ihm ohne weiteres vom Lehrer gegeben. Die Beschreibung geschieht nach einer bestimmten Dis-

position. Ist ein Abschnitt erledigt, so wird er nach Kernfragen und im Zusammenhange dargestellt. Schließlich wird der Dispositiospunkt festgestellt und (wenn nötig mit Hinzufügung von Stichwörtern) an die Wandtafel geschrieben.

III. **Begriffliches.** Feststellung der charakteristischen Merkmale des Naturkörpers.

IV. **Die Anwendung.** Mündliche und schriftliche Darstellungen. Nachweis der gefundenen Charakteristik an anderen Exemplaren. Anschluß verwandter Naturkörper. Vergleichung von Naturkörpern. Nach Beendigung größerer Lehrabschnitte Gruppieren der behandelten Körper. Anlegung von Herbarien, Mineraliensammlungen, Früchtesammlungen u. dgl. Verwertung von passenden Gedichten und Lesestücken.

19. Physik.

I. **Die Vorbereitung.** Ausgegangen wird von alltäglichen Naturerscheinungen, wie sie im Freien und auf der Straße, in Haus und Hof, in Küche und Keller zu beobachten sind oder von Dingen des praktischen Lebens. Es wird angegeben, was die Kinder über die Sache wissen, und es erhebt sich die Frage: Wie geht das zu? Vielleicht sind die Kinder mit volkstümlichen Erklärungen bekannt, vielleicht stellen sie Hypothesen auf, beide müßten geprüft werden.

II. **Die Darbietung.**

a) Die Entscheidung bringt das Experiment. Es wird von dem Lehrer sorgfältig ausgeführt und von den Kindern genau beobachtet. Auf Erscheinungen, die die Kinder leicht übersehen, muß der Lehrer aufmerksam machen.

b) Was die Kinder beabachtet haben, wird in kurzen Sätzen zusammenhängend beschrieben.

III. **Ableitung des Gesetzes.**

a) Das Gesetz wird abgeleitet und sprachlich formuliert.

b) Die Erscheinung, von der der Unterricht ausgegangen ist, wird mit Hilfe des gefundenen Gesetzes erklärt.

c) Wenn das Gebiet den Kindern zugänglich ist, so wird auf die im Gesetze sich offenbarende Naturkraft zurückgegangen. (Z. B. Wie kommt es, daß die Geschwindigkeit der fallenden Körper beständig zunimmt?)

IV. **Die Anwendung.** Das Gesetz wird in das Heft eingetragen, oder wenn die Kinder einen Leitfaden in Händen haben, dort aufgesucht. Verwandte Naturerscheinungen werden erklärt. Mündliche und schriftliche Darstellungen, Zeichnungen, Lösung von Berechnungsaufgaben. Zusammengesetzte Apparate und Maschinen (Feuerspritze, Telegraph) werden mit Hilfe von Modellen und Zeichnungen erklärt. Wenn thunlich, Mitteilung von Geschichtlichem. Verwertung von Lesebuchstücken. Anfertigung einfacher Apparate durch die Kinder.

20. Zeichnen.

I. **Die Vorbereitung. Wenn Gegenstände gezeichnet werden, kurze Besprechung derselben. Erinnerung an Früheres, das zu der neuen Aufgabe in Beziehung steht.**

II. **Die Darbietung.**

a) Auf den unteren Stufen läßt der Lehrer die Zeichnung vor den Augen der Kinder entstehen. Auf den späteren Stufen wird er oft genötigt sein, die Zeichnung vor Beginn des Unterrichts auf der Wandtafel darzustellen, auch sind Wandkarten kaum zu entbehren.

b) Erklärung der Zeichnung. Die Vorzeichnung wird in ihre Elemente zerlegt, die Hauptrichtungen, die Mittellinie, die Hauptknotenpunkte u. s. w. werden angegeben, die in der Zeichnung vorhandene Symmetrie und Harmonie, das Gesetzmäßige der Form wird gekennzeichnet. — Betreffs der Darstellungsweise ist zu bestimmen, wo zu beginnen ist, und in welcher Reihenfolge die Teile zu verbinden sind.

Das Körperzeichnen, dem die Darstellung von Flächen in perspektivischer Verkürzung voraufgehen muß, beginnt am besten mit dem Zeichnen von Drahtmodellen und schreitet von da zu Vollmodellen fort. Stufe der Darbietung: Die Kinder beobachten den Körper und sprechen sich über das Gefundene aus.

III. Die charakteristischen Merkmale werden festgestellt, auch die Unterschiede von ähnlichen Gebilden angegeben.

IV. Das Üben wird fortgesetzt, bis eine möglichst schöne Leistung erzielt ist. Die Korrektur kann erfolgen durch das erklärende Wort des Lehrers, durch Berichtigung des Fehlerhaften an der Wandtafel für alle, durch Berichtigung in den Heften der Schüler.

Teile von Zeichnungen (bei geometrischen Figuren, Ornamenten) können mit den Schülern gemeinsam geübt werden; indem der Lehrer eine Linie nach der anderen an der Wandtafel vorzeichnet, und die Schüler sie sogleich möglichst rasch nachbilden. (Atempozeichnen, Diktandozeichnen).

Übungen zur Bildung des Augenmaßes (Teilen von Linien, Zeichnen von Linien von bestimmter Länge, Zeichnen des rechten Winkels u. dergl). werden eingeschoben.

Befähigte Schüler können versuchen, aus gegebenen Elementen neue Figuren, Grundrisse und Aufrisse von Gegenständen selbständig zu entwerfen u. dergl.)

21. Singen.

Einübung eines Liedes.

I. Die Vorbereitung.

a) Der Text. Ist der Text schon gelernt, so genügt eine kurze Wiederholung nach Inhalt und Form. Wenn er noch nicht Eigentum der Schüler ist, so hat die Vorbereitung die Kinder in den Gedankenkreis des Liedes zu versetzen.

b) Die **Melodie** wird vorbereitet durch Elementarübungen: die Tonleiter, die Hauptdreiklänge, melodische und rhythmische Motive, die selbstverständlich aus der Melodie zu nehmen sind.

II. **Die Darbietung.**

a) Der **Text.** Haben die Kinder den Text schon gelernt, so ist er jetzt nur gut zu sprechen; im andern Falle ist er wie im Sprachunterrichte zu behandeln und einzuüben.

b) Die **Melodie.** Der Lehrer spielt oder singt die ganze Melodie gut vor. Die Einübung erfolgt zeilenweise. Der Lehrer singt oder spielt die Zeile vor. Beim zweiten Vorspielen geben die Kinder leise den Takt an, darauf singen sie leise und bei Wiederholung stärker mit (auf la). Fehlerhaftes muß besonders geübt werden. Nun singt der Lehrer die Zeile mit Text, macht auf Betonung und Atemholen aufmerksam und läßt die Schüler (im Chore und einzeln) üben, bis sie die Zeile tadellos singen. Ist die zweite Zeile eingeübt, so wird sie sofort mit der ersten verschmolzen u. s. f. Die folgenden Strophen eines Liedes dürfen erst gesungen werden, wenn die erste gut vorgetragen ist. Dem Singen geht immer die Deklamation der Strophe vorauf.

Singen die Kinder nach Noten, so muß zunächst das Verständnis der Notierung herbeigeführt werden (Vorzeichnung, Taktart, Auszählen der Takte, Notenlesen u. s. w.). Dann zeigt der Lehrer auf die Noten, und die Kinder singen, zunächst auf la oder auf die Notennamen, dann mit dem Texte. Wo sie falsch singen, hilft der Lehrer mit der Geige.

III. Allgemeingültiges ist nicht abzuleiten. Ist die neue Melodie in gewissen Bestandteilen einer bereits gelernten ähnlich, so müssen die Unterschiede hervorgehoben werden.

IV. Wiederholtes Singen des Liedes, im Chore und einzeln. Wiederholung bereits gelernter Lieder.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

§ 1. Die Didaktik 3

I. Der Lehrstoff.

A. Ziele des Unterrichts.

§ 2. Lehren und unterrichten 3
§ 3. Die allgemeine Aufgabe des Unterrichts 4
§ 4. Die Quellen der Erkenntnis 13
§ 5. Materiale und formale Bildung 19
§ 6. Das Interesse 28
§ 7. Die Charakterbildung 37

B. Der Lehrstoff.

§ 8. Die Lehrfächer 53
§ 9. Der Lehrplan 67
§ 10. Der Lehrgang 69
§ 11. Die Konzentration des Unterrichts 75
§ 12. Der Stundenplan (Lektionsplan) 78

II. Allgemeine Methodenlehre.

§ 13. Methode 81
§ 14. Analyse und Synthese 81

A. Methoden der Forschung.

§ 15. Die Aufgaben der Forschung 84
§ 16. Die Induktion 88
§ 17. Die Deduktion 91

B. Methoden der Darstellung.

§ 18. Beschreibung, Erzählung, allgemeiner Satz 93

C. Methoden des Unterrichts.

Seite
§ 19. Historisch-dogmatische und heuristische Darstellung 96
§ 20. Die Lehrformen 99

1. Lehrformen der historisch-dogmatischen Darstellung.

§ 21. Der Vortrag 99
§ 22. Das Diktieren 102
§ 23. Das Lesen 102

2. Lehrformen der heuristischen Darstellung.

§ 24. Der Vortrag 103
§ 25. Die fragende Lehrform 104
§ 26. Die Aufgaben gebende Lehrform 107
§ 27. Wechsel der Lehrformen 108
§ 28. Die Frage 110
§ 29. Das Erklären 118
§ 30. Das Vorzeigen 126
§ 31. Die formalen Stufen des Unterrichts 126
§ 32. Das Einüben 132
§ 33. Die Lehrmittel 139
§ 34. Die Elementarmethode 143
§ 35. Der Lehrgeist 147

III. Schule und Lehrer.

§ 36. Schule und Haus 153
§ 37. Vorzüge des Schulunterrichts 155
§ 38. Die Volksschule 158
§ 39. Die Organisation der Volksschule 168
§ 40. Die einklassige Volksschule 175
§ 41. Die Versetzung 182
§ 42. Die Schulzucht 183
§ 43. Der Lehrer 199

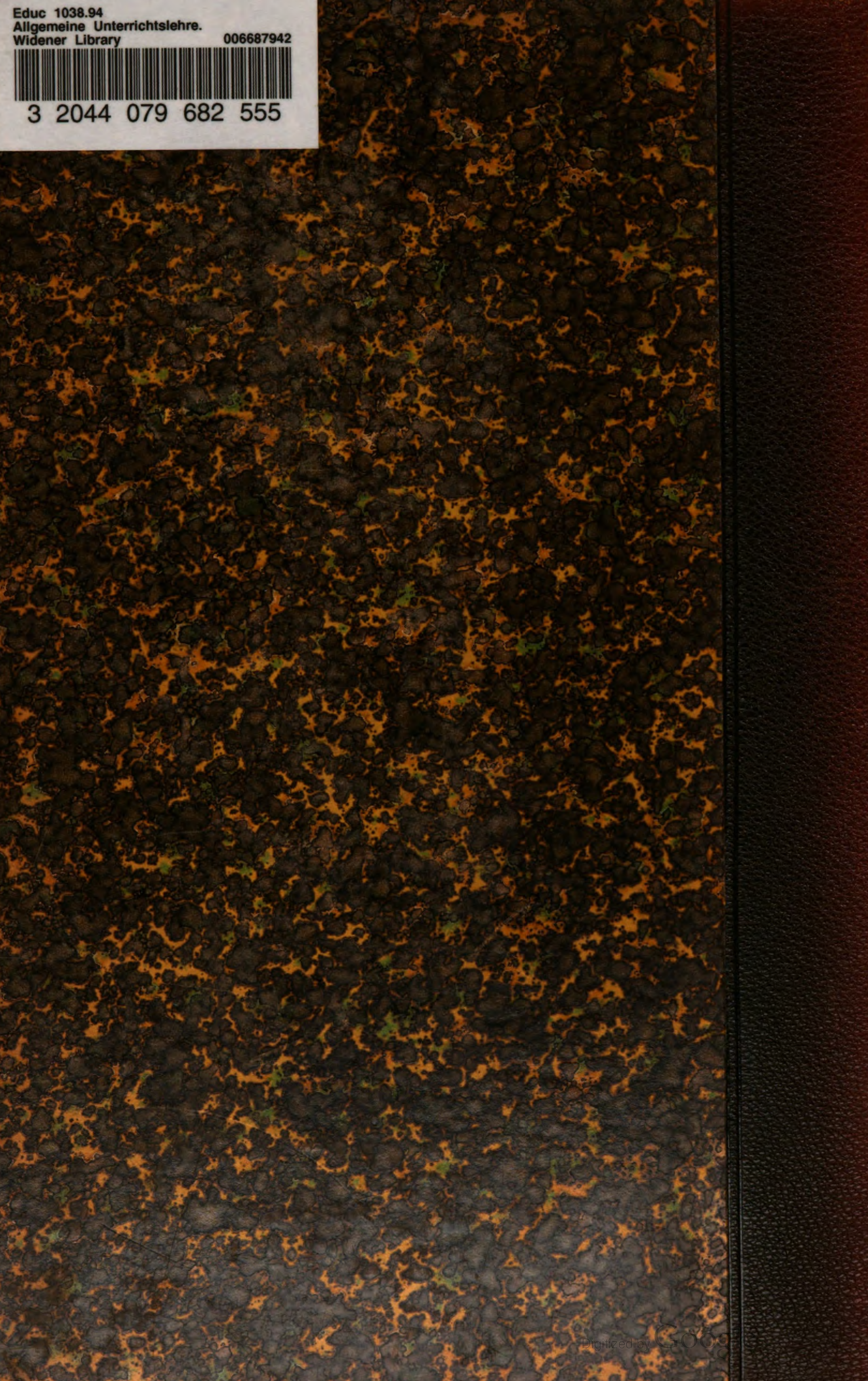
Anhang.

Schemata für die Behandlung der Lehrstoffe.

1. Die Vorbereitung des Lehrers 206
2. Die biblische Geschichte 208
3. Katechismus 209
4. Bibellesen 211
5. Kirchenlied 212
6. Einführung eines Buchstaben (Schreiblesen) 213
7. Behandlung eines Normalwortes 213
8. Das Lesen behufs Leseübung 214

Seite
9. Behandlung eines Sprachstücks 216
10. Orthographische Übungen 218
11. Der Aufsatz 221
12. Grammatische Sätze 222
13. Schönschreiben 223
14. Rechnen 224
15. Geometrie 224
16. Geographie 225
17. Geschichte 225
18. Naturgeschichte 226
19. Physik 227
20. Zeichnen 228
21. Singen 228




Educ 1038.94
Allgemeine Unterrichtslehre.
Widener Library
006687942
3 2044 079 682 555